

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância e 1.º CEB: Visitas de estudo virtuais como estratégia pedagógica em contexto de pandemia Covid-19

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Fabiana Simões Machado

Trabalho realizado sob a orientação de

Lúcia Grave Magueta

Leiria, setembro de 2025

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

Quero agradecer a todos os que estiveram ao meu lado neste percurso, que foi feito de muitos desafios, aprendizagens e conquistas.

Aos meus pais, por estarem sempre presentes, por cada palavra de incentivo, por todo o amor e apoio em todos os momentos. São o meu pilar.

Ao meu namorado, André, pela paciência, força e motivação que me deu em cada fase deste caminho. Estiveste sempre lá.

Às minhas amigas Ana, Carolina e Beatriz, por me acompanharem com amizade, por todas as conversas, partilhas e gargalhadas — fizeram mesmo a diferença.

À Patrícia, obrigada por tudo o que vivemos e aprendemos juntas. Esta caminhada foi muito mais leve e especial contigo ao meu lado.

À Professora Lúcia Magueta, por todo o apoio, pela orientação cuidadosa e pela disponibilidade ao longo de todo o processo. A sua ajuda foi essencial.

E a todas as crianças, educadores e professores que encontrei nos contextos de estágio, obrigada por me receberem tão bem e por fazerem parte do meu crescimento enquanto futura professora.

Obrigada também a todos os que, de alguma forma, me apoiaram e acreditaram em mim. Este percurso não teria sido o mesmo sem vocês.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021, e encontra-se dividido em duas grandes dimensões: dimensão reflexiva e dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva incide sobre o percurso formativo ao longo das práticas pedagógicas realizadas em diferentes contextos educativos: creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em cada um dos contextos é apresentada uma análise reflexiva sobre os desafios enfrentados, as aprendizagens desenvolvidas e a evolução da prática profissional enquanto futura educadora/professora.

A dimensão investigativa reporta-se a um estudo desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente com uma turma do 3.º ano de escolaridade, centrando-se na implementação de uma visita de estudo virtual, como resposta às limitações impostas pelo contexto pandémico da COVID-19. O estudo insere-se no paradigma qualitativo, adotando uma abordagem de estudo de caso, e teve como finalidade compreender o impacto desta estratégia pedagógica na aprendizagem ativa e no envolvimento dos alunos.

Através da observação participante, análise de produções dos alunos e notas de campo, foi possível compreender que a visita de estudo virtual constituiu uma oportunidade de contacto com o meio envolvente, ainda que de forma mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Palavras chave

Aprendizagem, educação digital, interdisciplinaridade, património, visitas virtuais.

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report was carried out within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education (1st Cycle of Basic Education), during the 2020/2021 academic year. It is divided into two main dimensions: a reflective dimension and an investigative dimension.

The reflective dimension focuses on the formative journey throughout the pedagogical practices carried out in different educational contexts: nursery, kindergarten, and the 1st Cycle of Basic Education. In each context, a reflective analysis is presented on the challenges faced, the learning developed, and the evolution of professional practice as a future early childhood educator/primary school teacher.

The investigative dimension refers to a study conducted in the 1st Cycle of Basic Education, specifically with a 3rd-grade class, focusing on the implementation of a virtual study visit as a response to the limitations imposed by the COVID-19 pandemic. The study is framed within the qualitative paradigm, adopting a case study approach, and aimed to understand and examine the impact of this pedagogical strategy on active learning and student engagement.

Through participant observation, analysis of student work, and field notes, it was possible to understand that the virtual study visit provided an opportunity for contact with the surrounding environment, albeit mediated by Information and Communication Technologies.

Keywords

Digital education, heritage, interdisciplinarity, learning, virtual visits

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE GERAL	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
ÍNDICE DE QUADROS	viii
ABREVIATURAS	ix
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA	3
1 – PERCURSO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CRECHE.....	3
1.1. <i>CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO</i>	3
1.2. <i>APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS</i>	4
1.3. <i>DIFICULDADES E DESAFIOS</i>	11
2 – PERCURSO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA	15
1.1. <i>CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO</i>	15
1.2. <i>APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS</i>	16
1.3. <i>DIFICULDADES E DESAFIOS</i>	19
3 – PERCURSO EM CONTEXTO DE 1.º CEB – 1.º ANO	21
1.1. <i>CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO</i>	21
1.1. <i>APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</i>	24
1.2. <i>DIFICULDADES E DESAFIOS</i>	26
1.3. <i>AValiação DAS APRENDIZAGENS</i>	28
4 – PERCURSO EM CONTEXTO DE 1.º CEB – 3.º ANO	29
1.1. <i>CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO</i>	29
1.2. <i>INTEGRAÇÃO CURRICULAR</i>	30
1.3. <i>DIFICULDADES E DESAFIOS</i>	31
1.4. <i>AValiação DAS APRENDIZAGENS</i>	32
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA	35
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	35
CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	37
1.1. <i>VISITAS DE ESTUDO VIRTUAIS</i>	37
1.2. <i>A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DO PATRIMÓNIO LOCAL NO 1.º CEB</i>	41
1.3. <i>A INTERDISCIPLINARIDADE</i>	47

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	49
1.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	49
1.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
1.3. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	50
1.4. TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	51
1.5. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E APRESENTAÇÃO DE DADOS	51
CAPÍTULO 4 –CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
CONCLUSÃO	69
BIBLIOGRAFIA	72
APÊNDICES	1
APÊNDICE 1 - GRELHAS DE OBSERVAÇÃO – ROTINAS DO GRUPO	1
APÊNDICE 2 - GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DE CADA CRIANÇA	2
APÊNDICE 3 - FOTOGRAFIAS DA SALA DE ATIVIDADES 2	3
APÊNDICE 4 – PLANO DE OBSERVAÇÃO - JI	4
APÊNDICE 5 – PROPOSTA DE ATIVIDADE - EAD JI	5
APÊNDICE 6 – PLANTA DA SALA DE AULA DO 1.º ANO	8
APÊNDICE 7 – GRELHA DE AVALIAÇÃO 1.º ANO	9
APÊNDICE 8 – PESQUISA SOBRE O PATRIMÓNIO DE LEIRIA	10
APÊNDICE 9 – GUIÃO PRÉVIO À VISITA DE ESTUDO VIRTUAL	11
APÊNDICE 10 – GUIÃO PRÉVIO À VISITA - EVIDÊNCIAS.....	13
APÊNDICE 11 – ROTEIRO DA VISITA DE ESTUDO VIRTUAL.....	14
APÊNDICE 12 – ROTEIRO DA VISITA DE ESTUDO VIRTUAL PREENCHIDO	15
APÊNDICE 13 – GUIÃO DE AUTOAVALIAÇÃO DA VISITA DE ESTUDO VIRTUAL.....	19
APÊNDICE 14 – GUIÃO DE AUTOAVALIAÇÃO DA VISITA DE ESTUDO – EVIDÊNCIAS	21
APÊNDICE 15 – PLANIFICAÇÃO DA SEMANA	22

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Momentos do vídeo apresentado	59
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 –Respostas à primeira questão do guião prévio.....	54
Quadro 2 –Respostas à quarta, quinta e sexta questões do guião prévio.....	58
Quadro 3 - Exemplos de respostas à segunda questão da ficha de autoavaliação.....	62
Quadro 4 - Exemplos de respostas da ficha de autoavaliação.....	63
Quadro 5 - Respostas da ficha de autoavaliação.....	65

ABREVIATURAS

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

EaD – Ensino a Distância

ESECS- Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IPL- Instituto Politécnico de Leiria

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

JI- Jardim de Infância

NEE – Necessidade Educativa Específica

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP- Prática Pedagógica

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria, com o objetivo de apresentar, refletir e analisar o meu percurso formativo desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Este documento está dividido em duas partes distintas: a dimensão reflexiva, que contempla uma análise crítica e descritiva das práticas pedagógicas vivenciadas nos diferentes contextos educativos, creche, jardim de infância, 1.º ano e 3.º ano do 1.º CEB, e a dimensão investigativa, centrada no desenvolvimento de um estudo de investigação no contexto do 1.º CEB.

A primeira parte, está organizada em quatro capítulos, cada um correspondente a um dos contextos da PES. Nestes capítulos, são abordados aspetos como a caracterização dos contextos e dos grupos, a organização das rotinas, os desafios e as aprendizagens experienciadas, as estratégias pedagógicas adotadas, bem como a avaliação das aprendizagens. Pretendo, com esta parte, evidenciar o meu processo de construção profissional e pessoal, enquanto futura docente.

A segunda parte incide sobre a implementação e análise de uma visita de estudo virtual, desenvolvida com uma turma do 3.º ano, tendo como objetivo compreender de que forma este tipo de recurso pedagógico, apoiado nas tecnologias digitais, pode contribuir para a valorização do património local e para a promoção de aprendizagens significativas. A questão central de investigação que orienta este estudo é: *De que forma uma visita de estudo virtual pode constituir uma estratégia pedagógica eficaz para a exploração do património local e para o desenvolvimento de aprendizagens significativas no 1.º CEB?* O objetivo geral é, assim, analisar o potencial educativo das visitas de estudo virtuais, enquadrando-as nas atuais orientações curriculares e refletindo sobre as implicações da sua utilização no contexto escolar.

Para tal, mobilizam-se neste estudo conceitos teóricos como o de visitas de estudo presenciais e virtuais, educação patrimonial, identidade cultural, aprendizagens significativas, interdisciplinaridade e o papel das TIC na educação. Estes conceitos serão

discutidos no enquadramento teórico, sustentando a pertinência da investigação. A relevância deste trabalho justifica-se pela crescente necessidade de integrar as tecnologias digitais no processo educativo e pela importância de promover, desde o 1.º CEB, uma educação patrimonial que contribua para a construção da identidade cultural e da cidadania ativa.

Para além destas duas partes principais, o relatório integra ainda as considerações finais, onde se apresentam as conclusões mais relevantes e perspetivas para investigações futuras. Inclui-se igualmente a lista de referências bibliográficas, organizada de acordo com as normas da APA (7.ª edição), e os apêndices e anexos, que reúnem os instrumentos de recolha de dados, materiais utilizados e outros documentos de apoio à prática pedagógica e à investigação.

Este relatório representa, para mim, um momento de reflexão profunda sobre a minha prática pedagógica. Foi através deste que tive a oportunidade de refletir sobre o meu percurso, de compreender melhor o meu papel enquanto futura educadora/professora e de consolidar aprendizagens que certamente levarei para a minha prática.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

1 – PERCURSO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CRECHE

1.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Creche, integrada no plano de estudos do primeiro ano do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvida numa Instituição Particular de Solidariedade Social. Esta decorreu de 16 de setembro de 2019 a 8 de janeiro de 2020.

O Centro Social e Paroquial dos Pousos está dividido em dois edifícios, o edifício do centro infantil e o edifício do centro sénior. O centro infantil tem como valências a Creche e o Jardim de Infância, e no Centro Sénior tem lar, centro de convívio, apoio ao domicílio e universidade sénior. A missão do Centro Infantil é tornar todas as crianças que passam pela instituição felizes, embora ainda não possam definir bem a definição pois estão em formação para implementar a abordagem *Reggio Emilia*. Na altura em que se realizou a PP, a instituição integrava sete salas de atividades, nomeadamente uma de berçário, três de creche e três de jardim de infância.

A minha prática foi realizada na sala da Creche, que acolhia catorze crianças, com idades compreendidas entre os nove e os vinte meses, sendo dez destas do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Era um grupo bastante ativo e dinâmico, apesar de por vezes inquieto. Para além disso, o grupo incluía crianças com níveis de desenvolvimento muito diferentes, pois também existia uma grande diferença etária.

No que refere ao desenvolvimento motor, constatei que quatro crianças do grupo ainda não adquiriram a marcha. Entre estas, uma apresenta-se numa fase anterior visto que ainda não tinha adquirido a capacidade de gatinhar, enquanto outra revelava já competências iniciais de locomoção autónoma, conseguindo deslocar-se com apoio. As restantes dez crianças já tinham adquirido esta competência, embora ainda se observem quedas ocasionais, próprias da consolidação deste processo.

No domínio da linguagem, mais concretamente ao nível da comunicação compreensiva, todas as crianças do grupo demonstram compreender instruções e apelos verbais por parte do adulto. Relativamente à comunicação expressiva, apenas duas crianças produziam três ou mais palavras de forma regular, quanto sete recorriam sobretudo a balbúcio. No que

respeita à interação social, observou-se que a maioria das crianças ainda não realizava gestos sociais convencionais, como o aceno de despedida. Verificou-se, ainda, que sete crianças recorrem a objetos transicionais, nomeadamente a chupeta e o “doudou”, como suporte emocional e facilitador da regulação durante o momento da sesta.

1.2. APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS

Ao longo das primeiras semanas de observação, foi possível identificar um conjunto de aprendizagens significativas que contribuíram de forma relevante para a minha formação pessoal e profissional, bem como para a construção do meu perfil enquanto futura educadora.

A) IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS

No contexto da Creche I, as rotinas diárias assumiam uma estrutura organizada e previsível, que conferia segurança e estabilidade às crianças. O dia iniciava-se com o acolhimento conjunto da creche e do jardim de infância na sala polivalente, até às 8h30, momento assegurado por uma auxiliar. Seguidamente, com a chegada da educadora, o grupo deslocava-se para a sala de atividades, onde decorria um segundo momento de acolhimento até às 9h30. A partir daí, iniciava-se a canção do “bom dia” e o reforço da manhã, o qual variava entre fruta fresca, bolacha de arroz ou pão simples. Posteriormente, realizavam-se atividades planeadas, seguidas de momentos de brincadeira livre e da preparação para o almoço. Após o almoço e cuidados de higiene, as crianças tinham o período de sesta, aproximadamente entre as 12h15 e as 14h30. O despertar era seguido da rotina de calçar e arrumar, antes do lanche da tarde, realizado pelas 15h. O dia terminava com momentos de higiene e brincadeira livre, que podiam decorrer na sala, no exterior ou na sala polivalente. Esta organização permitia que a criança, através da repetição e previsibilidade, fosse construindo autonomia e compreendesse a sequência temporal das atividades.

Quando iniciei o contacto com este contexto, percebi que grande parte do dia das crianças se centrava nas rotinas, nomeadamente nos cuidados diários da criança. Este era talvez um dos pontos que eu banalizava mais, achando que a parte mais importante do dia era sem dúvida a proposta de atividade. Com o decorrer da prática comecei a perceber que “(...) os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas

para interações didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 2012, p. 9).

Não obstante, na creche as rotinas eram momentos importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como afirma Portugal (2012), estas asseguram a satisfação das necessidades e condições essenciais para o bem-estar da criança, na medida em que são acontecimentos repetitivos que transmitem segurança, uma vez que a criança consegue prever o que vai acontecer tornando-se gradualmente mais autónoma. Desta forma, os intervenientes no processo educativo de cada criança desempenham um papel fundamental na construção de um ambiente estimulante e acolhedor.

B) PAPEL DO EDUCADOR

Outro aspeto a salientar prendia-se com o papel do educador, visto que lhe dava muito mais valor. Ao longo daqueles meses fui-me apercebendo acerca da verdadeira essência do que era «ser educador». Agora, eu percebo que uma educadora tem de ser não “aquela que cria a atividade para passar o tempo”, mas sim uma pessoa que põe em prática a proposta educativa sempre a pensar no que as crianças querem e gostam, centrando-se assim na criança, e não na atividade. Uma educadora tem de, entre outras coisas, ser uma pessoa sensível, tolerante e paciente de forma a atender aos interesses e necessidades do grupo. É alguém que transmite não só regras, mas também afeto e atenção como corrobora Dias e Correia (2012),

para que a criança se sinta feliz e queira aprender, solicita-se um educador que reconheça cada criança como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações (p. 4).

O educador deve valorizar e atuar consoante as características individuais, interesses e necessidades de cada criança, apoiando, orientando e facilitando a atividade de cada uma. Para além disto, devem ser estabelecidas relações afetuosas e preocupadas com a individualidade de cada criança. Só assim se poderá garantir “o desenvolvimento de uma relação próxima, de confiança e de afecto que mantém a criança tranquila, orientada e cuidada” (Figueiredo, 2009, p.54).

C) IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO E DA ESCUTA

Como já referira anteriormente, na creche, a rotina assumia um papel de elevada importância, por isso mesmo deveria ser planificada e pensada, tal como acontecia com as atividades pedagógicas, pois o cuidar era algo indispensável nos primeiros anos de vida de uma criança. Posso assim, partindo da rotina, apontar o diálogo como sendo uma das minhas aprendizagens ao longo de todo este percurso. Até então nunca tinha pensado na elevada importância que tem para uma criança que o adulto comunique e fale com ela. Em muitos contextos do quotidiano é essencial que se vá descrevendo à criança o que está a acontecer, como, por exemplo, durante a muda da fralda. No entanto, é frequente que, pela rotina ou pela rapidez da ação, esse diálogo seja desvalorizado, quando na realidade, se trata de um momento fundamental, pois permite proporcionar aprendizagens únicas e insubstituíveis à criança.

O diálogo implica uma escuta por parte de um dos intervenientes. É muito importante que um/a educador/a esteja predisposto a escutar o que as crianças têm para nos dizer, estimulando-as sempre para que expressem os seus desejos e curiosidades e questionem o mundo que as rodeia. Escutar não implica apenas ouvir, mas sim perceber o que cada um tem para dizer. Segundo Freire (2008, p.123), o diálogo é “[...] o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem.”. Apesar de reconhecer a importância do diálogo e da escuta atenta das crianças, foi por vezes difícil colocar esta prática em evidência, uma vez que o grupo se encontrava em fase inicial de aquisição da linguagem. A maioria das crianças situava-se ainda num estágio pré-verbal ou de produção de das primeiras palavras, apresentando maioritariamente competências de linguagem compreensiva do que expressiva. Como refere Vygotsky (1978), é precisamente através da interação com o adulto que a criança vai progressivamente atribuindo significado às palavras e desenvolvendo a sua comunicação oral. Também Bruner (1997) salienta que os primeiros diálogos, ainda que não verbais ou com produções linguísticas incipientes, desempenham um papel fundamental no processo da construção da linguagem.

D) INTERAÇÕES

Não poderia deixar de destacar as interações entre nós, mestrandas, e os diferentes elementos da equipa educativa. Relativamente à interação educadora - mestrandas, desde

o primeiro dia que a educadora da Creche I me ajudou a melhorar e a progredir através dos exemplos que deu. Sem dúvida que posso afirmar que um dia gostaria de ser tão boa quanto a que acompanha o grupo de crianças com o qual estive a realizar a minha PES. Era muito importante para nós, enquanto mestrandas, que ela nos desse espaço para “inventar e construir”, mesmo que isso levasse a erros. Todos os erros nos levam a grandes aprendizagens. Contudo, não apenas a da nossa sala, mas todas as educadoras e auxiliares nos deixaram com um à vontade muito grande para podermos interagir com as crianças das várias salas ou até mesmo para pedir ajuda se necessário.

No que respeita à interação creche-família, o papel da instituição era complementar ao da família na tarefa educativa, sendo essencial a articulação entre os interesses familiares e as necessidades da criança. Esta relação assume particular importância para o desenvolvimento integral da criança e requer um esforço contínuo de cooperação e diálogo entre ambas as partes. As interações estabelecidas entre educadores e famílias devem assentar num clima de confiança e respeito sustentado pela partilha diária de informações relevantes.

A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada. (DEB, 1997, p. 35).

Também Bowlby (1988) sublinha que o vínculo afetivo entre a criança e os adultos de referência é determinante para o seu bem-estar emocional e social, sendo igualmente importante que este vínculo se estenda aos adultos no contexto da creche. Assim, as interações que se estabeleciam entre estagiárias e crianças revelaram-se essenciais no meu percurso formativo, permitindo-me compreender que a educação em creche se constrói não apenas através das atividades planeadas, mas também a partir da qualidade das relações que diariamente são estabelecidas com cada criança.

Considero que a relação estabelecida com o grupo de crianças se desenvolveu de forma espontânea e natural, resultando num vínculo que se foi fortalecendo ao longo da prática. Procurei adotar uma postura de proximidade e de disponibilidade afetiva, marcada por interações calorosas e consistentes, ajustadas aos interesses e às necessidades individuais de cada uma das crianças.

Para além disto, procurei ainda estabelecer uma relação de cooperação, de modo a criar um clima de confiança para com as mesmas, mas também com os pais. É de salientar que tentei ainda estimular as crianças a resolverem os seus conflitos e encorajá-las a fazerem as suas próprias escolhas, pois o “adulto desempenha um papel fundamental ao ajudar a criança no nível máximo das suas capacidades, isto é, (...), ajudar a criança a desenvolver capacidades que sozinha não seria capaz” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.100).

Destaco ainda a interação com o meu par de prática pedagógica como um aspeto de aprendizagem. Apesar de todas as semanas existir apenas uma interveniente, na prática, ambas estamos constantemente presentes ao longo de todo o processo de planeamento, construção e execução dos materiais necessários às atividades. Brickman e Taylor (1991) referem que “Não é fácil criar uma boa equipa. Conjugação de personalidades distintas para reforçar um programa educativo pode constituir um desafio.” (p.189). Sem dúvida que um dos pontos fortes destas intervenções é isso mesmo, o facto de sabermos lidar bem com a personalidade uma da outra, visto que, como menciona Tavares,

O trabalho em equipa é algo que influencia o funcionamento de qualquer contexto, pois é formado por pessoas distintas, com características pessoais e profissionais que se articulam, complementam e dependem necessariamente umas das outras para atingir as finalidades a que propõem. (Tavares, 2010, p. 52)

E) PAPEL DO BRINCAR

Em relação ao brincar, este constitui um momento fundamental de aprendizagem que favorece o desenvolvimento da criança e promove competências de socialização, psicomotoras, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Não obstante, é através do brincar que a criança aprende sobre si mesma e estabelece formas de compreender e interagir com o meio envolvente. Assim, torna-se essencial que os adultos proporcionem momentos lúdicos que permitam à criança explorar, experimentar e construir significados acerca de si e do mundo. Como afirma Ferreira,

Brincar é também uma oportunidade para as crianças se expressarem relativamente às suas relações sociais (...) neste sentido, uma das coisas que as crianças aprendem enquanto brincam é que o comportamento é influenciado pelo

contexto, que os contextos influenciam a estrutura de autoridade das relações e que o brincar é, em si mesmo, um contexto. (Ferreira, 2004, p.201)

Ao longo da prática, tentei sempre dar especial enfoque ao brincar livremente, uma vez que o "brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível. A brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa" (Hohmann & Weikart, 2007, p. 87). Ao longo das propostas educativas procurei dar tempo às crianças para brincarem livremente com os materiais que disponibilizei semana após semana para exploração. Contudo é importante referir que não descurámos os nossos objetivos enquanto mediadoras da brincadeira.

Para terminar, na minha opinião, é tão importante um ambiente rico de aprendizagens para as crianças, como participar nas suas brincadeiras.

É preciso que um número mais alargado de adultos seja alegre e brincalhão quando trabalha com crianças pequenas, e esteja pronto a aceitar alguma ação inesperada ou uma qualquer alternativa aos seus propósitos com bom humor e paciência. (Fromberg, citado por Hohmann & Weikart, 2007, p. 88).

F) *REGGIO EMILIA*

A instituição onde desenvolvi a minha Prática Pedagógica em Creche, adotava a abordagem pedagógica *Reggio Emilia* como principal fonte de inspiração. Esta perspetiva reconhece a criança como um cidadão que tem direitos e deveres, valorizando-a como um sujeito ativo, competente e singular, dotado de múltiplas linguagens e capaz de participar na construção do seu próprio conhecimento sobre o mundo. Por outro lado, esta abordagem entende o currículo como emergente e contextualizado visto que é determinado pelas interações e diálogos que acontecem no quotidiano educativo entre as crianças, educadores e o ambiente físico e social onde se inserem (Rinaldi, 2006, citado por Lino, 2013).

Na abordagem *Reggio Emilia*, a documentação pedagógica constitui um procedimento central, na medida em que permite tornar visível a aprendizagem das crianças. Através dela as experiências podem ser recordadas, analisadas, reconstruídas e reinterpretadas, servindo de base para a tomada de decisões pedagógicas fundamentais. Assim, a documentação pedagógica constitui uma ferramenta imprescindível, que apoia educadores e crianças no processo de reflexão sobre experiências anteriores, permitindo-

lhes escutar e valorizar as ideias, teorias e formas de pensar uns dos outros, de modo a tomar decisões conjuntas acerca de aprendizagens futuras. Nesta perspectiva a documentação vai para além de um simples registo, assumindo-se como um processo de avaliação contínua e participativa. Esta visão distancia-se da conceção tradicional apresentada por Gullo (2004), que distingue avaliação formal e informal, colocando em evidência a necessidade de compreender a avaliação como um processo integrado na própria aprendizagem.

Um dos princípios fundamentais desta abordagem é precisamente o entendimento de que as crianças são capazes de construir a sua própria aprendizagem, sendo conduzidas pelos seus interesses para compreender e conhecer mais. Nesta abordagem pedagógica privilegia-se o ouvir e o falar, através das cem linguagens da criança. Estas surgem como metáfora para as extraordinárias competências cognitivas e criativas com que a criança constrói o seu reconhecimento e interpreta e partilha, tal como refere Lino (2013). Segundo Formosinho, neste contexto, o bem-estar e a escuta constituem os traços dominantes desta abordagem. O contexto de escuta promove nas crianças a aprendizagem individual e aprendizagem do grupo através da partilha e colaboração que se estabelece através das interações, sejam entre pares ou entre crianças e adultos.

Durante a prática procurei orientar-me pelos princípios da abordagem Reggio Emilia, tendo como referência a importância de respeitar o tempo próprio de cada criança. O tempo não foi entendido como um elemento limitador, mas antes como um aliado que possibilitou vivências mais ricas e profundas. Um exemplo disso ocorreu quando propus uma atividade de exploração de materiais naturais (folhas, pedras e paus): algumas crianças envolveram-se de imediato, enquanto outras precisaram de observar antes de iniciar a sua exploração. Foi necessário dar-lhes espaço e tempo, permitindo que cada uma encontrasse o seu próprio ritmo, o que resultou em descobertas singulares — desde a construção de pequenas “casas” até à organização espontânea de jogos de comparação de tamanhos. Esta experiência funcionou como uma provocação, despertando a curiosidade e dando lugar à expressão das cem linguagens da criança, visíveis nas narrativas que criaram, nos desenhos que realizaram a partir da observação dos objetos e nas interações que estabeleceram entre si.

1.3. DIFICULDADES E DESAFIOS

Como ponto importante desta reflexão destaco algumas das dificuldades sentidas. Ter consciência do que tenho de melhorar é o ponto de partida para me tornar uma melhor profissional, e acima de tudo uma profissional reflexiva e atenta na medida em que

A reflexão pode abrir novas possibilidades para a acção e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz. A reflexão pode potenciar a transformação que se deseja e que se é capaz de fazer com os outros (Oliveira & Serrazina,2002, p.12).

A) OBSERVAÇÃO/MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS

Com o decorrer da prática de ensino supervisionada., adotei uma postura atenta e observadora, no que respeita aos comportamentos das crianças, a fim de conseguir compreender os seus interesses, motivações e necessidades com vista a um planeamento pedagógico adequado. Esta perspetiva é defendida por Oliveira-Formosinho e Araújo (2015) ao referirem que, o papel do educador é de intencionalmente observar e planificar para que o ímpeto exploratório da criança se possa construir como uma fonte de aprendizagens e significados.

No decorrer do período de observação, recolha e análise de dados vivenciei de perto o período de adaptação de algumas crianças que pela primeira vez se encontravam num contexto extrafamiliar sem os adultos de referência com que habitualmente contactavam. Segundo Gandini e Edwards (2001, citados por Fomosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016), os cuidados e as preocupações do educador não se devem focalizar na integração da criança e da sua família, mas gradualmente proporcionar experiências que construam a sensação de pertença. É de salientar ainda que, o pertencimento é conseguido através de um acolhimento autêntico, aberto, vivido em interações múltiplas que transmitem confiança, tranquilidade e segurança à criança e aos pais para que esta possa explorar os diferentes estímulos que a rodeiam de forma a fomentar o seu bem-estar na creche. Para além disto, cada criança precisa do seu tempo e ritmo para fazer a transição do contexto familiar para a creche.

Face ao contexto e com o objetivo de compreender a sua dinâmica e as características do grupo recorri a diferentes técnicas como: (1) observação naturalista e participante dado

que nesta o investigador (a mestranda) integra o contexto e tem acesso às perspetivas das pessoas com quem interage na medida em que vivencia os mesmos problemas e as mesmas situações que os restantes intervenientes. Posto isto, o investigador (a mestranda) realiza os registos dos acontecimentos observados tendo em conta a sua perspetiva para uma análise posterior (Sousa e Baptista, 2008) (apêndices 1 e 2); (2) conversa informal com a educadora cooperante e ajudante de ação educativa.

A partir das nossas observações atentas e do diálogo, entendemos que as crianças se envolvem natural e ativamente na busca de sentido e, assim o fazendo, estão em constante processo de construção de significado (Kinney e Wharton, 2008, p.24).

Enquanto futura educadora tinha o importante papel de ouvir e conhecer as opiniões das crianças de forma a conseguir interagir com as mesmas e de entender o que me pretendiam transmitir através duma simples brincadeira, e isto, se refletirmos bem acerca deste assunto, advém da observação realizada, visto que a observação leva à compreensão.

B) PLANIFICAÇÃO

Outro aspeto que considero uma dificuldade sentida ao longo de todo o percurso é a planificação. No grupo de crianças com as quais realizei a minha PES foi muito notória a heterogeneidade ao nível do desenvolvimento, desde o momento da atividade no tapete até à partilha de brinquedos. Este aspeto fez-me pensar na necessidade que tinha de adaptar a planificação a cada criança dado que, cada uma tem a sua forma de ser e de pensar e as experiências educativas devem responder às suas necessidades em específico e, não às necessidades de um grupo de crianças daquela idade em geral.

A planificação deve ser sempre realizada em função do grupo, do seu desenvolvimento e dos interesses de cada criança, respeitando os seus ritmos individuais. Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), a planificação deve partir das necessidades e potencialidades observadas, constituindo-se como um processo flexível e ajustável. Ao longo da prática, eu e a outra mestranda procurámos planificar atividades que fossem do interesse das crianças e adequadas à sua faixa etária. Na creche I e também berçário, realizámos diversas atividades centradas na linguagem, na exploração de objetos e no faz de conta, considerando que nestas idades as crianças se encontram na fase inicial da aquisição de

vocabulário e de construção das primeiras representações simbólicas (Piaget, 1962). Procurámos promover estes aspetos através de experiências significativas e estimulantes, tendo sempre o brincar como eixo primordial, em consonância com Hohmann e Weikart (2011), que sublinham o papel do jogo na aprendizagem ativa.

No que se refere ao desenvolvimento pessoal e social, atuámos respeitando a individualidade de cada criança, incentivando a autonomia e apoiando-a nas suas dificuldades, o que se revela essencial em qualquer contexto educativo. Como refere Malaguzzi (1998), a criança deve ser vista como um sujeito de direitos, competente e capaz, que aprende em interação com os outros e com o meio. Assim, procurei sempre considerar aquilo que cada criança era capaz de fazer, tendo igualmente em atenção a diversidade de idades existente no grupo. Embora a maior parte das crianças já revelasse autonomia em diversos momentos, uma das nossas principais preocupações consistiu em reforçar e potenciar essa autonomia, tal como salientam as OCEPE (Silva et al., 2016), para quem a construção da identidade e da independência são pilares da educação de infância.

Para mim, a planificação continua a ser a maior dificuldade, constituindo sempre um exercício exigente, pois implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e sobre a forma de as adequar ao grupo, prevendo situações de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua concretização. De acordo com as Orientações Pedagógicas para a Creche (Direção-Geral da Educação, 2021), a planificação é um instrumento essencial para garantir a intencionalidade educativa, devendo ter em consideração os interesses, as necessidades e o bem-estar das crianças. Ao longo do meu percurso em creche, percebi que as planificações foram sofrendo várias alterações. Inicialmente, apresentavam-se como documentos sobretudo descritivos e centrados naquilo que eu e a minha colega pretendíamos. Progressivamente, após várias reformulações, tornaram-se mais focadas nas crianças, procurando refletir os seus interesses e necessidades. Esta evolução foi também influenciada pelo modelo pedagógico que serve de referência à instituição, inspirado na abordagem de *Reggio Emilia*, onde se valoriza a escuta da criança e a construção partilhada do conhecimento.

C) GESTÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO

A gestão do tempo e do espaço educativo foi outra das minhas dificuldades. Inicialmente eu ia com a ideia de que a atividade planeada tinha de ser realizada num determinado período, mesmo que, para isso, fosse necessário apressar as crianças. Com a ajuda da educadora cooperante, percebi que devemos respeitar o tempo próprio de cada criança. Este princípio encontra fundamentação nas Orientações Pedagógicas para a Creche (Direção-Geral da Educação, 2021), que sublinham a importância de assegurar que cada criança disponha de tempo para explorar, experimentar e concluir as suas atividades ao seu ritmo. Esta ideia é também defendida por Hohmann e Weikart (2011), para quem a aprendizagem ativa implica dar às crianças tempo suficiente para escolher, executar e refletir sobre as suas experiências. Assim, o tempo da criança assume-se como um elemento essencial para o seu desenvolvimento, portanto, se uma atividade está a ser significativa, não se deve privar a criança de prolongar.

D) REFLEXÃO

Posso confessar que a reflexão, no início, era algo que me causava algum receio. Com o passar das semanas, tornou-se cada vez mais natural e necessária. Através das reflexões que fui realizando, consegui acompanhar não só o desenvolvimento das competências das crianças, como também identificar os aspetos mais marcantes de cada semana, bem como a minha própria evolução e dificuldades.

Um dos aspetos que mais me fez refletir foi a aquisição da marcha. No grupo, quatro crianças ainda não a tinham adquirido. Uma delas ainda não gatinhava e as outras encontravam-se em fase de iniciação, necessitando de apoio para dar os primeiros passos. Este facto levou-me a compreender a importância de proporcionar estímulos diferenciados, como circuitos simples com almofadas ou barras de apoio, ajustados às necessidades de cada criança, permitindo-lhes evoluir ao seu ritmo. Tal como sublinha Ajuriaguerra (1990), o desenvolvimento motor é um processo gradual, em que cada etapa constitui uma preparação para a seguinte.

Também a aquisição da linguagem se revelou um foco importante de reflexão. Embora todas as crianças compreendessem as instruções dos adultos, apenas duas já produziam três ou mais palavras, enquanto as outras balbuciavam apenas. É de extrema importância falar com as crianças em todos os momentos do quotidiano, quer nas rotinas de higiene,

na hora da refeição ou outros. Como defende Vygotsky (1978), é na interação verbal com o adulto que a criança atribui significado às palavras e desenvolve as suas competências linguísticas.

Outro aspeto relevante foi o papel das rotinas, nomeadamente a alimentação e o momento de higiene. Percebi que, ao narrar cada ação, como por exemplo “agora vamos lavar as mãos”, “estás a segurar na colher”, estava não só a transmitir segurança às crianças, mas também a estimular a linguagem e a autonomia. Portugal (2012) sublinha que os cuidados de rotina são momentos privilegiados de interação didática e de aprendizagem sensorial, comunicacional e atitudinal, o que se confirmou nesta prática.

Houve ainda situações em que os materiais de fim aberto (blocos de madeira, tecidos coloridos, elementos naturais) possibilitaram aprendizagens inesperadas. Numa dessas experiências, algumas crianças começaram por explorar as texturas dos tecidos, mas rapidamente surgiram brincadeiras de faz de conta, onde os tecidos se transformaram em capas, mantas ou vestidos. Este tipo de situações remete diretamente para a abordagem de Reggio Emilia, onde as cem linguagens da criança se expressam de múltiplas formas (Edwards, Gandini & Forman, 2012).

Por fim, reconheço a relevância das reuniões com a educadora cooperante e com a professora supervisora, momentos que se revelaram indispensáveis para refletir acerca da minha prática de forma a encontrar soluções para as dificuldades. Tal como afirmam Lalanda e Abrantes (1996), a reflexão sobre a ação e na ação permite ao educador repensar estratégias e melhorar continuamente a sua intervenção.

2 – PERCURSO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA

1.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A minha Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância decorreu no Jardim de Infância da Quinta do Amparo, uma instituição pública inserida num Agrupamento de Escolas do concelho de Leiria. Este estágio, realizado no âmbito do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, teve início no segundo semestre do ano letivo 2019/2020 e foi profundamente marcado pelas contingências da pandemia da COVID-19.

O grupo com o qual desenvolvi a prática pedagógica era composto por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo treze do sexo masculino e nove do sexo feminino. As crianças apresentavam um desenvolvimento global adequado à sua faixa etária, encontrando-se em diferentes etapas do processo de aquisição e consolidação da linguagem compreensiva e expressiva. Como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), nesta etapa as crianças tendem a ampliar progressivamente o vocabulário, a estruturar frases mais complexas e a melhorar a clareza da pronúncia, num processo gradual que exige interação constante com adultos e pares. O grupo revelou-se bastante dinâmico, curioso, comunicativo e autónomo, embora com algumas dificuldades naturais na escuta ativa e na espera pela sua vez de intervir, aspetos característicos desta fase.

O espaço educativo encontrava-se organizado em várias áreas de interesse, tais como a área da leitura, das artes, dos jogos de mesa, das construções e da casinha (apêndice 3). Esta organização permitia às crianças circular livremente, escolher as atividades de acordo com os seus interesses e envolver-se em experiências diversificadas, promovendo a autonomia e a iniciativa. Os materiais eram acessíveis e estavam dispostos de forma a incentivar a exploração, desde livros expostos em estantes baixas até jogos e blocos de construção que possibilitavam aprendizagens múltiplas.

De acordo com Malaguzzi (1998), na abordagem de Reggio Emilia o espaço é considerado o terceiro educador, assumindo-se como um elemento pedagógico que acolhe, ensina, instiga e provoca aprendizagens. O ambiente não é apenas cenário, mas parte integrante do processo educativo: comunica intenções, estimula a curiosidade, favorece a interação social e contribui para a construção de significados pelas crianças (Edwards, Gandini & Forman, 2012). Neste sentido, a forma como o espaço foi organizado constituiu um importante recurso pedagógico, pois apoiava a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças, em consonância com os princípios que orientam a instituição.

1.2. APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS

A) PAPEL DO EDUCADOR

O papel do educador em jardim de infância, embora mantenha semelhanças com o desempenho em contexto creche, apresenta especificidades próprias. Neste nível

educativo, a ação do educador é orientada pelas OCEPE, que constituem um referencial fundamental para a planificação, a observação e a avaliação. Assim, a prática pedagógica não se limita apenas à gestão do quotidiano, mas organiza-se de forma intencional, promovendo aprendizagens significativas em articulação com as áreas de conteúdo, respeitando o ritmo, interesses e as necessidades de cada criança. Segundo Alarcão (1996, cit. por Ludovico 2007, p.46)

Cabe ao educador planear e promover estratégias que permitam ao aluno aprender a pensar e o levem a reconhecer e controlar as competências do pensar que, gradualmente, vai construindo. Pensar em voz alta, parafrasear as ideias dos outros, questionar-se e resolver problemas (...)

Com o decorrer da prática, adotei uma postura atenta e observadora a fim de conseguir compreender os seus interesses, motivações e necessidades com vista a um planeamento pedagógico adequado. Esta perspetiva é defendida por Oliveira-Formosinho e Araújo (2015) ao referirem que, o papel do educador é de intencionalmente observar e planificar para que o ímpeto exploratório da criança se possa construir como uma fonte de aprendizagens e significados.

Face ao contexto, o tipo de observação que apresento é uma observação naturalista e participante dado que nesta o investigador integra o contexto e tem acesso às perspetivas das pessoas com quem interage na medida em que vivencia os mesmos problemas e as mesmas situações que os restantes intervenientes. Posto isto, o investigador (as mestrandas) realiza os registos dos acontecimentos observados tendo em conta a sua perspetiva para uma análise posterior (Sousa e Baptista, 2011) (apêndice 4).

B) IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS PARA O BRINCAR

A minha PES decorreu em dois momentos distintos, marcados pelas contingências da pandemia de COVID-19: numa fase em regime presencial e outra em regime à distância. No período presencial tive a oportunidade de observar e intervir diretamente no quotidiano do grupo, acompanhando as rotinas, a organização do espaço e o desenvolvimento das crianças. Já no período à distância, a intervenção assumiu outras formas, como a preparação de propostas enviadas para as famílias, a realização de vídeos e a criação de atividades que pudessem ser realizadas em casa.

Durante a prática presencial, compreendi a importância da organização do espaço como elemento facilitador da aprendizagem. As diferentes áreas da sala, como a casinha, o faz de conta, a biblioteca ou a área das artes, permitiram que as crianças explorassem livremente, manifestando os seus interesses e desenvolvendo competências cognitivas, sociais, motoras e emocionais.

Na abordagem *Reggio Emilia*, o espaço é entendido como um terceiro educador, sendo a família o primeiro educador e os profissionais de educação o segundo. Isto acontece devido à sua capacidade de acolher, comunicar intenções pedagógicas, instigar, documentar e provocar aprendizagens (Malaguzzi, 1998). Como defendem Oliveira-Formosinho e Araújo (2015), o espaço educativo deve ser concebido como um terceiro educador, favorecendo a interação entre a criança, o adulto e o ambiente, sendo este último uma fonte inesgotável de estímulos e desafios. Esta perspetiva esteve presente na forma como organizei e valorizei o ambiente educativo, garantindo que cada área estivesse acessível, apelativa e em constante renovação para manter o interesse das crianças.

Percebi que a possibilidade de escolha por parte das crianças e a diversidade dos materiais disponíveis promoviam a autonomia, a tomada de decisões e o envolvimento ativo. Como salienta Cordeiro (2015), “o espaço deve ser simultaneamente acolhedor, seguro e desafiador, possibilitando diferentes formas de brincar, experimentar e aprender”. Assim, enquanto futura educadora, aprendi que a gestão e intenção pedagógica do espaço é tão importante quanto a planificação de atividades, pois é neste espaço que se concretizam as interações, as descobertas e a construção do conhecimento.

C) PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPO DE CONFINAMENTO

A interrupção da prática presencial devido à pandemia da COVID-19 impôs uma nova realidade educativa: educação à distância. Esta situação exigiu uma readaptação profunda das estratégias pedagógicas, desafiando-nos a manter o vínculo com as crianças e a proporcionar experiências de aprendizagem significativas mesmo em contexto familiar.

Durante este período, recorremos à criação de vídeos, guias explicativos e sugestões de atividades lúdico-didáticas que cobrissem as várias áreas de conteúdo das OCEPE. A comunicação com a educadora cooperante manteve-se ativa através de plataformas digitais, como o WhatsApp e o Facebook, o que nos permitiu receber feedback contínuo

e ajustar as propostas de acordo com as necessidades identificadas. Foram também realizadas reuniões semanais com as crianças por videochamada, promovendo momentos de partilha e continuidade afetiva com o grupo. Estas sessões tornaram-se essenciais não só para reforçar os laços estabelecidos, mas também para compreender os interesses e dificuldades que cada criança manifestava em casa.

Propusemos atividades diversificadas, articuladas com as áreas de conteúdo das OCEPE. Na área da linguagem oral e abordagem à escrita, realizámos momentos de leitura de histórias, acompanhados de questões de compreensão, promovendo o desenvolvimento da escuta, da interpretação e da comunicação oral. Como refere Mata (2008), “a leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita” (p. 78). Na educação artística, desenvolvemos propostas de expressão plástica e musical, incentivando a criatividade e a exploração de diferentes materiais e linguagens. A educação motora foi trabalhada através de jogos de movimento adaptados aos diferentes tipos de espaços, estimulando a coordenação, o equilíbrio e a motricidade global. Também na área do conhecimento do mundo incluímos propostas como a germinação de um feijão ou pequenas experiências de culinária (apêndice 5), que despertaram a curiosidade científica das crianças e envolveram ativamente as famílias.

Esta fase permitiu-me desenvolver novas competências, nomeadamente na utilização de ferramentas digitais e na planificação pedagógica flexível, centrada na família. Tal como afirma Silva et al. (2016), “as TIC, quando bem utilizadas, podem potenciar aprendizagens significativas e promover o envolvimento da família no processo educativo da criança” (p. 49). Senti que, apesar da distância física, foi possível manter um contacto significativo com as crianças, e que a educação em contexto familiar pode também ser enriquecedora, desde que acompanhada de forma intencional e com sensibilidade por parte dos profissionais. Esta etapa exigiu criatividade, adaptação e, sobretudo, uma grande consciência do papel que o educador pode desempenhar mesmo à distância.

1.3. DIFICULDADES E DESAFIOS

A) OBSERVAÇÃO/MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS

Uma das maiores dificuldades sentidas nesta prática pedagógica esteve relacionada com a observação e recolha de dados sobre o desenvolvimento das crianças. Estando a maior

parte da PP a decorrer em regime não presencial, o contacto direto e espontâneo com o grupo foi reduzido, o que dificultou a observação natural do comportamento, das interações e das aprendizagens. A informação que nos chegava provinha, na sua maioria, de fotografias e vídeos enviados pelos encarregados de educação, o que, embora útil, não permitia aceder à totalidade da vivência da criança, nem compreender as suas intenções, emoções ou o processo de construção da aprendizagem.

Tal como refere Silva et al. (2016), “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p. 13). No entanto, à distância, essa observação torna-se fragmentada e dependente da mediação dos adultos em casa, o que introduz variáveis difíceis de controlar. Esta limitação refletiu-se na avaliação e registo das aprendizagens, que tiveram de ser feitos com base em evidências parciais.

B) PLANIFICAÇÃO

A planificação das experiências educativas à distância revelou-se, desde o início, um desafio exigente. A ausência de contacto direto com o grupo dificultava a identificação de interesses e necessidades individuais, tornando necessário um planeamento mais genérico, mas simultaneamente apelativo, diversificado e acessível a todas as famílias. Procurámos, sempre que possível, propor atividades integradas que permitissem o desenvolvimento de várias áreas de conteúdo em simultâneo.

O tempo dedicado à elaboração de vídeos explicativos, guias orientadores e materiais adaptados foi significativo. Tivemos também de considerar o contexto familiar e a carga já existente sobre os encarregados de educação, pelo que tentámos garantir propostas lúdicas, flexíveis e ajustadas à realidade familiar. Esta prática exigiu uma reflexão contínua sobre os objetivos pedagógicos, os recursos disponíveis e a clareza das instruções.

C) GESTÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO

A gestão do tempo em ensino a distância foi também uma dificuldade sentida. Por um lado, o nosso tempo enquanto estagiárias foi intensamente ocupado com a preparação dos materiais; por outro, havia incerteza sobre quando e como as crianças iriam realizar as propostas. Esta falta de sincronização impedia um acompanhamento direto e limitava a

possibilidade de adaptar as atividades em tempo real, como acontece no regime presencial.

Do lado das famílias, a gestão do tempo e do espaço familiar também influenciava a adesão às propostas. Muitas crianças viviam em apartamentos sem espaço exterior, com poucos recursos materiais e com rotinas familiares desajustadas às atividades educativas. Esta realidade obrigou-nos a criar sugestões simples, que não exigissem materiais específicos e que pudessem ser realizadas em qualquer divisão da casa, sem comprometer a sua eficácia pedagógica.

D) REFLEXÃO

Apesar de todos os constrangimentos, esta prática pedagógica foi extremamente rica em aprendizagens profissionais e pessoais. A necessidade de repensar o papel do educador à distância levou-me a valorizar ainda mais a intencionalidade educativa, a comunicação com as famílias e a capacidade de adaptação. A impossibilidade de estar fisicamente com as crianças exigiu de mim um maior grau de reflexão sobre cada proposta: “está adequada?”, “será clara para os pais?”, “respeita a individualidade da criança?”, “que aprendizagens pretendo promover?”.

Como defendem Oliveira-Formosinho e Araújo (2015), o educador deve ser um profissional reflexivo, capaz de repensar as suas práticas face aos contextos e às necessidades emergentes. Esta experiência, embora desafiante, ajudou-me a desenvolver um olhar mais crítico e sensível.

3 – PERCURSO EM CONTEXTO DE 1.º CEB – 1.º ANO

1.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A terceira prática pedagógica do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico teve lugar numa escola pública pertencente a um Agrupamento de Escolas de Leiria, que integrava dois níveis de ensino: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A coexistência destes níveis educativos nas mesmas instalações proporcionou oportunidades de articulação pedagógica, uma vez que os profissionais podiam partilhar práticas e estratégias, favorecendo uma transição mais harmoniosa entre os ciclos. Como refere Oliveira (2016),

“(…) é necessário proporcionar à criança, uma passagem harmoniosa e de qualidade para a fase seguinte, que assente numa articulação curricular e num trabalho conjunto entre todos os intervenientes neste processo, nomeadamente educadores, professores, crianças e famílias” (p. 118).

A sala onde decorreu a prática pedagógica encontrava-se adaptada às restrições impostas pela pandemia da COVID-19. As mesas estavam organizadas de forma a assegurar o distanciamento entre os alunos (apêndice 6), o que impossibilitava, por exemplo, a realização de atividades em pequenos grupos. Esta disposição obrigou a repensar a organização das aulas e os métodos de trabalho. Ao longo das semanas, a professora cooperante foi ajustando os lugares dos alunos com o objetivo de encontrar soluções que melhor se adequassem às dinâmicas da turma e promovessem o seu bem-estar.

As medidas de segurança em vigor impunham ainda outras limitações, como a impossibilidade de contacto entre turmas, a proibição de jogos com contacto físico e a ausência de visitas de estudo ou eventos escolares. Durante os intervalos, cada turma tinha um espaço delimitado no recreio, ao qual estava atribuída por dia, evitando-se, assim, o cruzamento entre grupos.

A professora cooperante desempenhou um papel essencial para o nosso acolhimento e integração. A sua postura colaborativa contribuiu para um ambiente de trabalho positivo, no qual foram partilhadas experiências e estratégias de intervenção. Este apoio foi fundamental para a consolidação das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio e para a construção de uma prática mais reflexiva e intencional.

O grupo de alunos com o qual desenvolvi a PP era constituído por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Destes alunos, dezasseis eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. Tratava-se de um grupo muito dinâmico, curioso e com grande vontade de aprender, ainda que heterogéneo em termos de desenvolvimento e de competências.

Desde as primeiras semanas de PP, tornou-se evidente que algumas crianças apresentavam dificuldades de concentração, sobretudo na realização de tarefas mais prolongadas e que exigiam maior foco. Estas dificuldades estavam, em grande parte, relacionadas com o impacto da pandemia da COVID-19, que levou a que muitas destas

crianças tivessem concluído o percurso na educação pré-escolar em regime não presencial. Assim, a transição para o 1.º CEB não foi acompanhada por um processo rico de experiências presenciais, o que se refletiu num menor tempo de atenção, maior cansaço e necessidade frequente de interrupções, como ir à casa de banho, afiar o lápis ou deitar a cabeça na mesa.

Como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB é um momento crucial do percurso educativo, pois constitui um processo de continuidade que deve apoiar a criança na adaptação a novas exigências, metodologias e ambientes. Quando esta transição não é assegurada, a integração no 1.º CEB torna-se mais desafiante, podendo evidenciar-se dificuldades acrescidas na atenção, no envolvimento e no ritmo de aprendizagem.

Apesar destas dificuldades iniciais, o grupo revelava também características muito positivas. As crianças demonstravam entusiasmo pelas propostas apresentadas, exploravam com interesse os materiais, gostavam de ouvir histórias, partilhar experiências e participar em conversas em grande grupo. Era frequente, por exemplo, que à segunda-feira quisessem partilhar o que tinham feito ao fim de semana, o que revelava um envolvimento afetivo com a escola e com os adultos de referência. No entanto, observava-se que ainda estavam a desenvolver competências sociais fundamentais, como o respeito pela vez de fala, a escuta ativa e a autorregulação. Estas dimensões fazem parte do processo natural de crescimento nesta faixa etária, uma vez que, segundo Piaget (1994), a criança transita progressivamente de uma moral heterónoma, em que as regras são exteriores e impostas, para formas mais cooperativas de interação. Também Vygotsky (1978) salienta que é através das interações sociais e da mediação do adulto que a criança aprende a regular o seu comportamento, interiorizando gradualmente normas e estratégias de convivência.

Do ponto de vista da diversidade, o grupo integrava crianças de diferentes nacionalidades, nomeadamente Portugal, Brasil e Uzbequistão. Esta multiculturalidade foi vivida com naturalidade, sendo visível o espírito de entreajuda entre os alunos. Como afirma Vieira (2016), é fundamental “acolher, de forma prolongada” (p. 47), independentemente “do sexo, condição social, origem étnica ou religiosa” (p. 47), assegurando um ambiente de equidade e inclusão.

Embora não houvesse alunos com Necessidades Educativas Específicas formalmente sinalizados, uma criança apresentava uma alteração cromossômica, o que provocava dificuldades ao nível da linguagem oral e do comportamento. A sua integração no grupo foi acompanhada com sensibilidade, e sempre que possível, procurou-se promover a sua participação ativa nas atividades, ajustando as propostas e prestando apoio individualizado.

De forma geral, este grupo destacou-se pela sua energia, afetividade e desejo de participar. Apesar de alguns desafios comportamentais e da necessidade de reforçar estratégias de concentração e autorregulação, foi possível observar progressos significativos ao longo das semanas, tanto nas aprendizagens como nas relações interpessoais.

1.1. APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A prática pedagógica em contexto de 1.º ano de escolaridade permitiu-me consolidar aprendizagens fundamentais sobre o papel do professor, a organização didática e a importância de promover experiências educativas motivadoras e articuladas. Ao longo das semanas, fui ganhando maior consciência da complexidade do processo de ensino-aprendizagem e da necessidade de uma planificação flexível, ajustada às características do grupo.

Desde o início da intervenção, percebi que o planeamento estruturado, aliado a estratégias pedagógicas dinâmicas e diferenciadas, era essencial para captar a atenção dos alunos e promover aprendizagens significativas. Como referem Batista, Viana e Barbeiro (2011),

“a aprendizagem da escrita pressupõe sempre a aprendizagem de um alfabeto dual – o maiúsculo e o minúsculo – e é bom que o professor tenha consciência de que as semelhanças entre os pares de grafemas nos dois alfabetos, sobretudo na escrita caligráfica, são poucas” (p. 37).

Esta consciência foi particularmente importante ao trabalhar a iniciação à leitura e à escrita com os alunos.

Uma das estratégias que se revelou mais eficaz foi o uso do corpo e do movimento como forma de interiorização dos grafismos. Ao introduzir novas letras, por exemplo, recorriamos ao gesto com o dedo, o que permitia às crianças interiorizar o traçado antes

de o reproduzirem no papel. Esta estratégia foi inspirada por sugestões da professora cooperante e mostrou-se útil sobretudo junto dos alunos com maiores dificuldades na motricidade fina.

Também as atividades que envolviam a utilização de materiais concretos ou que estimulavam a imaginação das crianças contribuíram para uma maior participação. Exemplos disso foram a criação de personagens como o “Martinho” ou o “Vasco” (um boneco de neve) para contextualizar temas curriculares, assim como o uso de folhas de árvores reais em atividades de artes visuais, reforçando assim a importância da interdisciplinaridade e da ligação entre o conhecimento e o mundo real, promovendo aprendizagens mais significativas.

Neste processo, aprofundei a minha compreensão do papel do professor, percebendo-o como um profissional que planifica intencionalmente, observa, escuta e cria oportunidades de aprendizagem significativas. A sua ação passa por promover ambientes que desafiam, motivam e respeitam os ritmos individuais das crianças. Como foi possível observar ao longo da prática, os momentos de conversa em grande grupo eram fundamentais para estimular a oralidade e a participação. De acordo com Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015),

“o trabalho sobre a compreensão da oralidade influencia também a qualidade da exposição dos alunos, por exigir desses uma estruturação, um rigor e uma propriedade lexical cada vez maiores na expressão do que querem dizer” (p. 7).

A minha própria evolução enquanto futura professora foi notória. Inicialmente, sentia insegurança na forma como introduzia os conteúdos, por vezes avançando diretamente para o tema sem a devida contextualização. Com o tempo, aprendi a importância de envolver os alunos desde o início, explorando os seus conhecimentos prévios e construindo os novos saberes de forma partilhada. Esta perspetiva vai ao encontro da teoria de Bruner (1996), que defende que a aprendizagem se constrói em interação, sendo o professor responsável por criar andaimes que apoiem a criança a avançar para níveis superiores de compreensão

Outro aspeto em que evoluí foi na gestão do tempo e das atividades. Nas primeiras semanas, algumas tarefas ficavam por concluir ou ultrapassavam o tempo previsto. Com o apoio da minha parceira de estágio e da professora cooperante, fui ajustando a duração

das atividades e planejando com maior realismo, assegurando uma melhor fluidez no decorrer do dia.

Por fim, esta experiência permitiu-me valorizar o papel da avaliação formativa, não apenas como instrumento de verificação das aprendizagens, mas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. O recurso a grelhas de observação, à autoavaliação dos alunos e aos registos semanais foi essencial para acompanhar a evolução do grupo e ajustar a intervenção às suas necessidades.

1.2. DIFICULDADES E DESAFIOS

Esta prática, realizada ainda sob os efeitos da pandemia, exigiu uma constante adaptação e reflexão sobre estratégias, recursos e a sobre a minha própria postura enquanto futura educadora.

A primeira dificuldade sentida foi a gestão do tempo. Nem sempre foi fácil equilibrar a planificação idealizada com os tempos reais de execução, sobretudo quando se introduziam atividades novas, como foi o caso da autoavaliação, que, por ser a primeira vez que os alunos a realizavam, exigiu um acompanhamento mais individualizado, acabando por comprometer a planificação prevista. Esta situação levou-me a compreender que a planificação deve ser encarada como um documento orientador, passível de reformulação constante. Como defende Azevedo (2002, p. 18), “é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo”. Ter esta consciência permitiu-me desenvolver uma atitude mais flexível, ajustando os meus planos às necessidades do grupo em cada atuação.

Também a elaboração das próprias planificações se revelou um processo desafiante, principalmente por se tratar de um nível de ensino que era novidade para mim. A estruturação das atividades, a definição clara dos objetivos e a seleção dos recursos mais adequados exigiram várias reformulações iniciais, sendo fundamental o apoio da professora cooperante e da orientadora.

No que respeita à observação e recolha de dados, a experiência reforçou a importância de desenvolver um olhar atento, sistemático e reflexivo sobre as minhas práticas. As notas de campo, os registos semanais e as grelhas de avaliação permitiram-me acompanhar a evolução das aprendizagens, identificar dificuldades e tomar decisões de forma mais

informada. No entanto, nem sempre foi fácil garantir a regularidade desses registos, sobretudo nas semanas mais intensas, exigindo de mim maior organização e disciplina. Como Pais (2012, p. 45) afirma, as tarefas de ensino e aprendizagem são “a via real através da qual os alunos chegarão da melhor forma possível ao domínio dos conteúdos e objetivos selecionados”, o que implica também que a sua análise e acompanhamento sejam rigorosos.

Um dos maiores obstáculos foi, sem dúvida, o impacto das medidas de contenção da COVID-19. A obrigatoriedade do distanciamento entre mesas, a impossibilidade de realizar atividades em grupos e a limitação dos contactos entre turmas dificultaram a promoção de aprendizagens mais cooperativas. No entanto, estas restrições constituíram uma oportunidade para repensar práticas e procurar alternativas criativas e igualmente eficazes. A utilização de TIC assumiu um papel relevante. A criação de vídeos, o recurso a imagens e música, e o uso de apresentações dinâmicas tornaram-se estratégias importantes para captar o interesse dos alunos e diversificar os recursos utilizados. Como refere Cardoso (2013, p. 240), “as TIC são sem dúvida muito atrativas do ponto de vista dos jovens estudantes”.

Também a diversidade do grupo exigiu atenção redobrada. Existiam alunos com dificuldades específicas, quer ao nível da linguagem, quer da concentração, que exigiram estratégias diferenciadas e um acompanhamento mais próximo. Compreendi, assim, a importância de adequar a minha prática à heterogeneidade do grupo, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos. Como Rodrigues (2019) salienta, proporcionar contextos onde as crianças possam comunicar os seus modos de pensar e escutar as estratégias dos pares é essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da autonomia.

Ao nível da leitura e da escrita, também encontrei alguns desafios, sobretudo relacionados com a fase inicial da aprendizagem da escrita. Como Barbeiro (2007) aponta, os alunos encontram-se ainda no estágio pré-caligráfico, o que implica letras tremidas, curvas pouco precisas e dificuldades nas ligações. Com o tempo, e através de estratégias como os grafismos com o dedo no ar antes da escrita, os alunos foram ganhando mais confiança. A propósito da importância da motricidade fina, Muscolino (2008, p. 389) afirma que “a mão pode ser considerada uma ferramenta da expressão cerebral”, destacando o seu papel crucial no processo de aprendizagem.

Por fim, destaco ainda a dimensão emocional associada a este desafio. Iniciar uma prática num contexto novo, com exigências acrescidas devido à pandemia e com um grupo cheio de energia, exigiu de mim, não só conhecimentos e estratégias, mas também resiliência e humildade para aprender com os erros. Ao longo das semanas, ganhei maior segurança e capacidade de improviso. Aprendi que, tal como refere Luna (2016, citada por Sá, 2017), a compreensão dos alunos implica prever, inferir e acompanhar cada momento, promovendo uma comunicação eficaz e afetiva.

1.3. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A avaliação das aprendizagens foi uma componente central desta prática pedagógica, permitindo acompanhar a evolução dos alunos ao longo das semanas e ajustar, de forma contínua, as estratégias de ensino. Desde o início da intervenção, utilizei diferentes instrumentos e metodologias de avaliação com o intuito de garantir uma compreensão abrangente e justa do percurso de cada criança.

Uma das ferramentas utilizadas foi a observação direta e sistemática, que me permitiu recolher dados valiosos sobre o desempenho, a participação e o comportamento dos alunos. As notas de campo que fui registando revelaram-se essenciais para perceber as dificuldades e os progressos de cada criança. Como defende Fernandes (2011), a avaliação deve funcionar como um processo contínuo, formativo e regulador, cujo objetivo é apoiar o desenvolvimento das aprendizagens, não apenas avaliá-las.

Além disso, durante a intervenção, foram aplicadas fichas de avaliação formais, orientadas pelos conteúdos desenvolvidos nas áreas curriculares. Este processo, apesar de desafiante, foi extremamente enriquecedor para a minha formação, pois exigiu o planeamento criterioso de instrumentos que fossem adequados às idades e níveis de desenvolvimento dos alunos. Como referem Sousa e Silva (2017), a elaboração de instrumentos de avaliação envolve um entendimento aprofundado dos objetivos do currículo escolar e das características dos alunos e das práticas de ensino.

Outro aspeto relevante foi a autoavaliação. No final da minha intervenção, os alunos foram encorajados a refletir e ponderarem sobre o seu próprio desempenho nas tarefas, o que lhes permitiu ter uma precessão mais clara das suas aprendizagens e dificuldades. Apesar de terem inicialmente encontrado dificuldades em compreender a finalidade da autoavaliação, ao longo do tempo mostraram maior autonomia e capacidade de

autorreflexão. Esta prática reforçou em mim a importância de envolver os alunos no processo avaliativo, tal como sugere Fernandes (2011), ao afirmar que “avaliar é também dar voz aos alunos, permitindo-lhes tomar parte ativa na construção do seu percurso”.

Para sistematizar os dados recolhidos, elaborei, em conjunto com a minha colega, uma grelha final de avaliação, com base numa escala (S – Sim; AV – Às vezes; N – Não; NA – Não Avaliado) (apêndice 7), que condensou os registos semanais e evidenciou as aprendizagens realizadas por cada criança.

Concluo que esta dimensão da prática foi, simultaneamente, um desafio e uma oportunidade de crescimento. Desenvolvi competências fundamentais na elaboração, aplicação e análise de instrumentos de avaliação e compreendi melhor o papel central da avaliação como elemento integrador e orientador da prática docente. Tal como sublinha Perrenoud (1999), avaliar significa ajustar as aprendizagens e não apenas certificá-las.

4 – PERCURSO EM CONTEXTO DE 1.º CEB – 3.º ANO

1.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A última prática pedagógica do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se num contexto de 1.º Ciclo, mais concretamente numa turma do 3.º ano de escolaridade, inserida numa escola pública pertencente a um Agrupamento de Escolas do concelho de Leiria.

O grupo era constituído por vinte e uma crianças, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, sendo onze do sexo feminino e dez do sexo masculino. Este grupo apresentava uma grande diversidade ao nível das características individuais, incluindo dificuldades ao nível da motricidade fina e global, da linguagem, da comunicação e da atenção/concentração. Uma das crianças beneficiava da aplicação de medidas universais e seletivas, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, apresentando dificuldades nas áreas do Português e da Matemática.

Este era um grupo multicultural, com alunos provenientes de diferentes contextos familiares e culturais, nomeadamente de países como o Brasil, Portugal e Rússia. Esta diversidade trouxe consigo a necessidade de uma prática pedagógica mais inclusiva e sensível às diferenças. Como refere Vieira (2016),

ao falarmos de diversidade somos remetidos para a ideia de que devemos dar as mesmas oportunidades a todos, de ‘acolher, de forma prolongada’, independentemente ‘do sexo, condição social, origem étnica ou religiosa (p. 47).

Do ponto de vista relacional, os alunos estabeleciam relações geralmente positivas entre si. Ainda assim, foi possível observar que algumas crianças tendiam a isolar-se, preferindo atividades mais individuais durante os momentos de recreio ou trabalho em sala de aula.

Em termos comportamentais, a turma mostrou-se geralmente respeitadora perante a professora titular, mas menos cooperante na presença de outros docentes. Era um grupo ativo e curioso, com vontade de participar nas propostas, embora nem sempre conseguissem manter a concentração desejada. Ainda assim, era evidente o interesse da turma pelas atividades que envolvessem recursos tecnológicos, dramatizações ou dinâmicas de grupo.

A diversidade de ritmos, interesses e necessidades exigiu uma atenção individualizada e uma planificação diferenciada, promovendo a equidade e a inclusão de todos os alunos, num ambiente de aprendizagem onde o respeito, a escuta e a cooperação foram princípios orientadores.

1.2. INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Desde o início da prática pedagógica no contexto do 3.º ano, observei que a professora titular valorizava a interdisciplinaridade, promovendo a articulação entre as diferentes áreas curriculares. Tal como defende Pacheco (2000, p. 31), “a interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas”.

Tendo por base esta perspetiva, procurei planificar sequências de atividades que promovessem a articulação entre conteúdos de diferentes áreas, tendo sempre em vista o desenvolvimento global dos alunos. Recorri, por exemplo, ao uso de textos literários que servissem de base a atividades de escrita criativa, exploração gramatical, expressão plástica e expressão dramática. Desta forma, os alunos conseguiam estabelecer ligações entre os conteúdos de forma a compreender a sua utilidade em diferentes contextos.

Um dos aspetos que considerei fundamentais foi a valorização do trabalho cooperativo. Desde início, percebi que os alunos estavam familiarizados com dinâmicas de trabalho em grupo e que revelavam gosto por aprender com os colegas. Tal como refere Molina (2013, p. 111), a aprendizagem cooperativa é “uma forma de melhorar as relações entre os alunos, assim como a sua inclusão e integração no grupo, mas também de os dotar de ferramentas para aprenderem a aprender”.

Sempre que possível, organizei momentos de trabalho em pares ou pequenos grupos, incentivando o debate de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Este tipo de trabalho promoveu não só aprendizagens cognitivas, mas também sociais e emocionais, uma vez que exigia respeito pela opinião do outro, escuta ativa e cooperação. Conforme afirma Serra (2012, p. 17), “ao explicitar as suas ideias comunicando-as, o aluno irá construir uma melhor explicação acerca do tema que está a explicitar, conseguindo, desta forma, clarificar a sua ideia acerca deste tópico”.

Além disso, fui incluindo diferentes recursos didáticos, desde materiais manipuláveis a recursos digitais, de modo a diversificar as estratégias de ensino e a promover uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Senti que estas opções metodológicas contribuíam para aumentar o envolvimento dos alunos e favoreciam o desenvolvimento das suas competências nas diferentes áreas.

1.3. DIFICULDADES E DESAFIOS

Ao longo desta prática pedagógica, enfrentei vários desafios que me permitiram crescer enquanto futura professora. Uma das dificuldades mais notórias foi a gestão do tempo. Apesar de planificar cuidadosamente as aulas, a sua concretização nem sempre correspondia às minhas previsões. Por vezes, os alunos demoravam mais tempo a realizar determinadas tarefas, o que exigia que eu ajustasse, na hora, a planificação.

Como refere Molina (2013, p. 101), “para a distribuição do tempo e planificação das atividades também é importante considerar a hora do dia em que a aula tem lugar, bem como o que os alunos fizeram antes e o que vão fazer a seguir”. Com o tempo, aprendi a antecipar possíveis imprevistos e a adaptar-me com maior facilidade às circunstâncias, o que acabou por contribuir para uma melhoria nas minhas intervenções.

Outro desafio sentido prendeu-se com o facto de, inicialmente, recorrer com frequência a metodologias mais expositivas, sentindo-me mais segura quando era eu a conduzir o processo. No entanto, à medida que fui ganhando confiança, procurei centrar a ação nos alunos, promovendo momentos em que fossem eles os protagonistas das aprendizagens. Como refere Cardoso (2013, p. 161), nas aulas expositivas “a participação dos alunos é feita mais no sentido de esclarecer alguma dúvida, ou aclarar algum conceito”, sendo essencial equilibrar este tipo de abordagem com estratégias mais ativas e participativas.

Também senti dificuldades na gestão da diversidade presente na sala de aula, tanto ao nível dos ritmos de aprendizagem como ao nível comportamental. Havia alunos com mais facilidade em manter a concentração, enquanto outros necessitavam de apoio mais frequente, nomeadamente nas áreas do Português e a Matemática. Nestes casos, procurei apoiar os alunos de forma mais individualizada, por exemplo, para os alunos com maiores dificuldades de leitura, recorri a jogos de palavras e atividades com imagens, com o objetivo de motivar e facilitar a compreensão.

Além disso, percebi que a utilização de espaços exteriores para a realização de determinadas atividades podia ser uma mais-valia. Realizei com sucesso uma aula de expressão dramática ao ar livre, na qual os alunos ensaiaram e apresentaram dramatizações de textos previamente lidos. Esta atividade mostrou que os alunos estavam motivados e empenhados, confirmando a importância de diversificar os ambientes de aprendizagem. Como defende Cruz (2013, p. 9), é fundamental “promover uma combinação que favoreça o conceito de espaço recreio enquanto espaço de lazer [...] e enquanto espaço de sala de aula ao ar livre”.

Por fim, importa referir que, apesar de todas estas dificuldades, senti que, ao longo das semanas, fui desenvolvendo estratégias de superação com o apoio da minha colega de estágio, da professora cooperante e da professora supervisora. A reflexão sistemática sobre a prática e o feedback recebido foram fundamentais para ajustar a minha intervenção e construir uma prática pedagógica mais consciente e eficaz.

1.4. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A avaliação das aprendizagens ao longo da prática pedagógica revelou-se uma componente essencial para conhecer melhor os alunos, identificar as suas necessidades e ajustar as estratégias de ensino. Durante este estágio, utilizei diversos instrumentos de

avaliação, destacando a observação direta, as produções escritas dos alunos e a avaliação formativa contínua.

A observação sistemática permitiu-me recolher evidências sobre o envolvimento dos alunos, as suas dificuldades específicas e os progressos realizados. Como refere Perrenoud (2002), avaliar não é apenas classificar, é compreender para melhor agir, e foi com base neste princípio que fui registando informações relevantes no decorrer das atividades, através de grelhas e notas de campo.

Constatei, que alguns alunos revelavam dificuldades na organização de ideias em tarefas de escrita, principalmente ao nível da planificação e redação de histórias. Estas dificuldades eram visíveis na forma como saltavam etapas fundamentais ou apresentavam textos desorganizados. Perante esta realidade, recorri a estratégias como esquemas visuais, listas de palavras e apoio passo a passo, que ajudaram os alunos a estruturar melhor as suas produções escritas. Como defende Sim-Sim (2009, p. 12), “o leitor serve-se de estratégias sublexicais, que privilegiam uma via indireta, perspetiva e ortográfica, baseada na correspondência grafema/som”, sendo essencial trabalhar a leitura e a escrita de forma integrada.

Também ao nível da motricidade fina, observei que alguns alunos tinham dificuldade em tarefas como recortar com tesoura, colar com precisão ou realizar dobragens. Assim, integrei atividades que envolvessem estas competências em diferentes áreas, como por exemplo em Estudo do Meio ou Expressões, promovendo destemido a coordenação e a precisão do gesto. Como refere Fonseca (2005, p. 744), “com a manipulação de materiais [...] a criança integra conexões complexas e automatizadas”, o que contribui para um desenvolvimento global e harmonioso.

Além da observação e da análise de trabalhos, promovi também momentos de autoavaliação e heteroavaliação, permitindo que os alunos tomassem consciência do seu percurso e refletissem sobre os seus próprios progressos. Esta prática revelou-se bastante positiva, pois os alunos demonstraram responsabilidade ao identificar o que tinham conseguido realizar e o que ainda precisavam de melhorar.

A avaliação foi, assim, encarada como um processo contínuo e formativo, ao serviço da aprendizagem, respeitando o ritmo e a individualidade de cada aluno. Com esta experiência, compreendi a importância de avaliar para aprender e de tornar os alunos

agentes ativos nesse processo, reforçando a minha convicção de que uma avaliação justa é aquela que valoriza o progresso, o esforço e o contexto de cada criança.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo emerge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, tendo sido realizado entre os meses de fevereiro e junho de 2021, no contexto de Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB, com uma turma de 3.º ano.

Contextualizando, em dezembro de 2019, foi identificado na China o vírus SARS-CoV-2, responsável pela doença COVID-19. Esta situação repetidamente se disseminou para vários países e, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou a existência de uma pandemia. A propagação do vírus constituiu um dos maiores desafios do século XXI, provocando impactos significativos a nível político, cultural, económico e social.

Posto isto, foi inevitável o encerramento das escolas que acabavam por ser um dos espaços de meio de contágio, dando origem assim a acentuadas necessidades de adaptação para o ensino e aprendizagem. Em Portugal, foi decidido a 13 de março que o país entraria em confinamento total (Decreto-Lei n.º 10-A/2020).

O período de ensino a distância constituiu um grande desafio para todos os intervenientes no processo educativo, uma vez que implicou uma reorganização das práticas, tradicionalmente pensadas para o regime presencial, alterando-as para um modelo baseado nas tecnologias digitais. Esta mudança exigiu a adaptação de metodologias, recursos e formas de comunicação, tanto por parte dos professores como dos alunos, num esforço conjunto de cooperação e aprendizagem. Este cenário foi confirmado num estudo posterior com professores do ensino básico e secundário (Flores et al., 2021), no qual se destaca como o ensino à distância exigiu não apenas competências técnicas, mas uma reformulação completa das estratégias pedagógicas.

O reflexo desta mesma lacuna foi retratado na educação ao longo destes anos, onde se observou uma escassez a vários níveis que correspondessem às necessidades da nova realidade da educação, que era a EaD.

Entretanto, os confinamentos, bem como a busca por uma terapia antiviral, nomeadamente a pesquisa por novos medicamentos e vacinas, auxiliaram no controlo e na mitigação dos impactos da pandemia na sociedade. Com os casos a decair foi possível a reabertura das escolas, continuando, contudo, com medidas de contingência.

Na referida Prática Pedagógica, já quase dois anos depois do começo da pandemia, o ensino já era presencial, contudo, o contacto dos alunos com o meio envolvente continuava a ser muito restrito. Neste sentido, e sem poder realizar visitas de estudo e atividades mais práticas que envolvessem não só o meio envolvente à escola como também a própria comunidade presente nesse mesmo meio, emergiu a necessidade de fazer com que os alunos fossem para além do que era expectável, surgindo assim, através do uso das TIC, a oportunidade de realizar uma visita de estudo virtual com a turma.

Em virtude desta experiência, a investigação por mim realizada enquadra-se na temática das visitas de estudo virtuais, uma nova forma de colocar os alunos em contactos com espaços e artefactos lá existentes, sem efetivamente se concretizar a presença física nesses locais. Assim, é de ressaltar que o principal objetivo deste estudo é compreender o valor pedagógico das visitas de estudo virtuais, enquanto estratégias promotoras da aprendizagem ativa dos alunos do 1.º CEB.

Assim sendo, o estudo que vou descrever orientou-se pela seguinte questão:

De que forma uma visita de estudo virtual pode constituir uma estratégia pedagógica eficaz para a exploração do património local e para o desenvolvimento de aprendizagens significativas no 1.º CEB?

O estudo de investigação realizado teve como objetivos:

- i. Compreender as potencialidades pedagógicas das visitas de estudo virtuais no 1.º CEB;
- ii. Analisar o envolvimento dos alunos perante uma visita de estudo virtual;
- iii. Explorar a utilização das TIC como instrumento mediador no contacto dos alunos com o meio envolvente;
- iv. Refletir sobre os desafios e constrangimentos da implementação de atividades pedagógicas virtuais em contexto de ensino presencial com restrições.

Para melhor enquadrar a investigação, importa clarificar alguns conceitos centrais importantes. As “visitas de estudo virtuais” referem-se a atividades pedagógicas apoiadas em recursos digitais, tais como vídeos, imagens interativas, mapas ou simulações, que permitem aos alunos explorar espaços culturais e patrimoniais à distância, mantendo, ainda assim, uma componente de observação e de descoberta (Chen & Zhang, 2023).

Já o “património local” deve ser entendido como o conjunto de bens materiais e imateriais que identificam uma comunidade, transmitidos entre gerações e portadores de um valor cultural e educativo (Pinto, 2022). Por sua vez, o conceito de “aprendizagem significativa” remete para a construção de conhecimento que parte das ideias prévias dos alunos e que adquire sentido quando estes relacionam o novo com a sua experiência (Moreira, 2017).

A pertinência deste estudo decorre de vários fatores. Por um lado, a pandemia veio reforçar a urgência de repensar práticas pedagógicas, valorizando recursos digitais que ultrapassem as limitações físicas e logísticas (Flores et al., 2021). Por outro lado, no 1.º CEB, este tipo de experiências assume especial importância, pois permite às crianças contactar com o património de forma acessível e inclusiva, mesmo quando a deslocação física não é possível (Pereira & Cardoso, 2016). Acresce ainda que estas práticas, quando bem planificadas, estimulam competências transversais como a observação, a análise crítica, a comunicação e a colaboração entre pares (Ferraz, 2023).

Com este trabalho, pretende-se, assim, dar um contributo não apenas para a reflexão teórica em torno das visitas virtuais enquanto recurso pedagógico, mas também para a prática pedagógica no 1.º CEB. Ao apresentar um estudo de caso situado, procura-se evidenciar como a integração de TIC pode apoiar a exploração do património local e, ao mesmo tempo, construir um recurso útil para professores e comunidades educativas que enfrentam contextos de restrição. O estudo acrescenta uma dimensão prática, ao mostrar de que forma a inovação metodológica pode ser colocada ao serviço de aprendizagens mais contextualizadas, significativas e inclusivas.

CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. VISITAS DE ESTUDO VIRTUAIS

Como refere Aguiar (2016) as visitas de estudo possuem um maior potencial didático, favorecendo a aprendizagem pela observação direta. Para além disso, devem ser adaptadas à idade dos estudantes envolvidos desde os primeiros anos de escolaridade. Complementando esta informação, Reis (2009, citado por Pinto, 2015), defende que as visitas de estudo têm diversas potencialidades, nomeadamente:

- 1) permitem que os alunos observem e interajam com o que estão a aprender; 2) possibilitam iniciar o estudo de determinados assuntos ou aplicar e expandir

conhecimentos anteriores; 3) permitem fugir da rotina, constituindo um poderoso elemento de motivação e envolvimento para os alunos e, conseqüentemente, de promoção de aprendizagens; 4) proporcionam o contacto dos alunos com locais e situações aos quais poderiam não ter acesso por limitações diversas; 5) facultam uma aprendizagem contextualizada e integradora de saberes de diversas áreas; 6) facilitam a percepção da relevância das aprendizagens efetuadas; 7) reforçam as relações entre os alunos e entre o professor e os alunos. (p.24)

Segundo Ferreira (2016) é da responsabilidade do professor fornecer informações complementares essenciais para ajudar os alunos a assimilar conhecimentos e conceitos organizados. Além disso, é recomendável realizar uma autoavaliação pessoal do professor em conjunto com os alunos para avaliar se as abordagens adotadas foram eficientes ou se será preciso ajustá-las no futuro - “Os materiais distribuídos foram suficientes? Quais os aspetos mais positivos e mais negativos?” (Ferreira, 2016, p.17). Para além disto, “o professor deve ter a preocupação constante de situar a atividade que irá ser desenvolvida dentro do contexto dos objetivos pelos quais se desenvolvem as tarefas, isto é necessário para se evitar apenas o “fazer pelo fazer” (Callai, 1988, cit. por Ferreira, 2016, p.13).

As visitas de estudo virtuais podem ser entendidas como experiências educativas mediadas pelas tecnologias digitais, que permitem aos alunos explorar museus, centros de ciência, espaços naturais ou contextos culturais sem necessidade de deslocação física. Estas experiências proporcionam uma exploração interativa, contextualizada e multimodal, apoiada em recursos como vídeos, imagens 360°, plataformas digitais e ambientes de realidade aumentada (Ribeiro, 2021).

Em alguns contextos é difícil proceder à realização de visitas de estudo presenciais, contudo, existe sempre a hipótese de realizar uma visita de estudo virtual. Segundo Reis (2009) as visitas de estudo virtuais são normalmente realizadas, “Quando uma visita de estudo está fora de questão, uma viagem virtual poderá constituir uma boa alternativa. Através da Internet é possível visitar «virtualmente» centros de ciência, museus e parques naturais de todo o mundo” (p. 7).

Para Pinto (2015) as visitas de estudo virtuais proporcionam “(...) aos alunos, se não uma possibilidade de contactarem presencialmente com o meio natural, uma experiência de contacto virtual e de interatividade com o ambiente exterior” (p. 29).

Podemos considerar assim, que isto é uma “estratégia de aprendizagem e motivação, assente na utilização da tecnologia, que possibilita aos alunos viajar sem sair da escola e estabelecer relações entre o meio exterior e os conceitos da sala de aula” (Pinto, 2015, p. 29).

Estudos recentes em Portugal confirmam estas potencialidades. Ribeiro (2021) destaca que as visitas virtuais em contexto escolar favorecem a integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem e permitem o acesso a espaços inacessíveis por razões logísticas ou financeiras. Leitão (2023), num estudo realizado com alunos do 5.º ano, evidenciou que as visitas virtuais aumentam a motivação e o envolvimento nas aulas de Ciências, potenciando aprendizagens mais significativas. De acordo com Oliveira (2012), as vantagens destas visitas de estudo favorecem o

desenvolvimento das relações interpessoais, consubstanciando-se numa melhoria das relações professor/aluno e aluno/professor; ao desenvolvimento de valores e atitudes de sociabilidade, cooperação, respeito e preservação do património histórico, cultural e natural e, ao desenvolvimento da capacidade de observação, pesquisa e análise (p. 1682).

Para além destas vantagens, importa sublinhar que as visitas de estudo virtuais se inserem num movimento mais alargado de transformação digital da educação. De acordo com a OECD (2021), a pandemia acelerou a adoção de recursos digitais no ensino, revelando o potencial destas ferramentas para alargar horizontes de aprendizagem e, ao mesmo tempo, a necessidade de assegurar competências de literacia digital dos alunos. Também a UNESCO (2019) reforça que a utilização de visitas virtuais pode contribuir para democratizar o acesso ao património e à cultura, reduzindo desigualdades entre alunos de contextos socioeconómicos diferentes.

Outro aspeto relevante é a acessibilidade. Falk e Dierking (2013) sublinham que os ambientes virtuais de aprendizagem permitem criar experiências personalizadas, que podem ser ajustadas ao ritmo e às necessidades de cada aluno. Isto significa que alunos com dificuldades de mobilidade, com necessidades educativas ou com constrangimentos geográficos podem beneficiar destas experiências em igualdade de circunstâncias com os colegas.

Em termos pedagógicos, diversos estudos apontam que as visitas virtuais potenciam não apenas aprendizagens factuais, mas também competências de ordem superior, como o pensamento crítico, a interpretação e a colaboração entre pares (Makransky & Mayer, 2022). Ao envolver os alunos na análise de imagens, vídeos e contextos virtuais, o professor pode estimular a formulação de hipóteses, a comparação com saberes prévios e a produção de novos significados, em linha com o que Ausubel (2003) já defendia para a aprendizagem significativa.

Para além destas vantagens, importa distinguir diferentes formatos de visitas de estudo virtuais. Behrendt e Franklin (2014) identificam, por exemplo, as *virtual tours* assentes em vídeos lineares, as visitas em ambientes imersivos com recurso a fotografias ou vídeos em 360°, e as visitas síncronas mediadas por especialistas através de videoconferência. Cada formato apresenta potencialidades e constrangimentos distintos: enquanto os vídeos gravados permitem maior flexibilidade temporal, as visitas síncronas favorecem a interação em tempo real e a possibilidade de colocar questões a especialistas.

Deste modo, todas as ferramentas oferecidas pelas visitas virtuais incitam à sua utilização como recurso pedagógico, favorecendo também o uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem com vista à melhoria da qualidade da educação e divulgação do património local. Ribeiro (2021) salienta ainda que uma visita de estudo, seja presencial ou virtual, deve estruturar-se em três momentos essenciais: a preparação, onde se definem objetivos e se motiva o grupo, a realização, que constitui o núcleo da experiência e a exploração/avaliação, que permite consolidar aprendizagens e promover reflexão crítica.

As visitas de estudo virtuais não devem ser entendidas como uma substituição das visitas presenciais, mas sim como uma estratégia pedagógica complementar, que amplia as possibilidades de aprendizagem. Segundo Behrendt e Franklin (2014), as *Virtual Field Trips* oferecem oportunidades educativas inovadoras, permitindo explorar locais de difícil acesso e promover aprendizagens interativas, desde que devidamente enquadradas pelos professores. Assim, a sua relevância não se limita ao contexto de restrições logísticas ou sanitárias, mas enquadra-se numa visão mais ampla da integração pedagógica das tecnologias digitais.

Outro aspeto a salientar prende-se com a capacidade destas visitas estimularem a motivação e o envolvimento dos alunos. Ribeiro (2021) reforça a ideia de que as visitas

virtuais favorecem a interdisciplinaridade, pois permitem cruzar saberes da história, das ciências, da geografia e das artes, criando experiências de aprendizagem diferenciadas.

A dimensão inclusiva das visitas de estudo virtuais constitui outro elemento relevante. Em contextos em que limitações económicas, físicas ou geográficas dificultam a realização de visitas presenciais, estas experiências digitais possibilitam que todos os alunos tenham acesso a contextos educativos diversificados. Como refere Oliveira (2023), este tipo de recurso democratiza o acesso ao património cultural e natural, assegurando que o contacto com o mundo exterior à sala de aula não fica condicionado pelas circunstâncias individuais ou pelas condições da escola.

Contudo, importa também reconhecer os desafios associados à implementação de visitas de estudo virtuais. A falta de equipamentos tecnológicos adequados ou de acesso à Internet pode constituir um obstáculo à sua concretização em alguns contextos escolares. Além disso, como alertam Tuthill e Klemm (2002), a eficácia destas experiências depende fortemente da mediação do professor. Sem um enquadramento pedagógico consistente existe o risco de a visita virtual se reduzir a uma experiência superficial, sem impacto real na aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, o papel do professor é determinante. Cabe-lhe planificar, acompanhar e avaliar estas experiências, de forma a garantir que os alunos não apenas observam, mas também interpretam, questionam e relacionam os conteúdos com os seus conhecimentos prévios e com as aprendizagens curriculares. Tal como Tuthill e Klemm (2002) destacam, cabe ao professor assumir o papel de guia cognitivo, ajudando os alunos a interpretar a informação apresentada, a relacioná-la com o currículo e a formular questões pertinentes. Esta mediação é essencial para evitar que a visita virtual se limite a uma experiência visualmente apelativa, mas pedagogicamente superficial.

1.2. *A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DO PATRIMÓNIO LOCAL NO 1.º CEB*

O conceito de património tem sido amplamente discutido na literatura, sendo entendido como a herança cultural, histórica e imaterial transmitida de geração em geração, que constitui um elemento central da identidade individual e coletiva. Segundo Choay (2001), o património representa o legado do passado que vivemos no presente e transmitimos ao futuro, integrando monumentos, tradições, manifestações artísticas e culturais que refletem a história das comunidades. Para Lemos (2013), o património abrange não

apenas os bens materiais, como monumentos, edifícios ou objetos, mas também os bens imateriais, como as práticas sociais, a gastronomia, as danças ou as festividades, que contribuem para a preservação da memória coletiva. Também a UNESCO (2003) reforça esta visão ao destacar a importância do património cultural imaterial como suporte da diversidade cultural e da criatividade humana.

Durand (2006) refere ainda que em Portugal, o património começou a ser protegido e valorizado durante o século XIX, sendo o estado que tinha a maior responsabilidade sobre o património português, e assim proteger as características, os locais e as tradições tanto de um país como de cada região. Assim, surgiu uma legislação para proteger o património, porque de acordo com Ferro (1997), o património nacional é cada vez mais uma referência fundamental que devemos deixar às gerações futuras sendo a principal prioridade de quem guarda o património, a sua conservação, pois qualquer “obra de arte” móvel ou monumental está sujeita à degradação a partir do momento que é criada.

É importante salientar que desde o início do século XX criou-se a legislação internacional, destacando a lei de Bases do Património Cultural Português (Lei n.º13/85 de 6 de julho de 2010), aprovada pela Assembleia da República, em que valoriza o património cultural, histórico, científico, social e técnico, “O Património Cultural Português é constituído por todos os bens materiais e imateriais que, pelo seu reconhecimento valor, próprio, devem ser considerados como de interesse relevante para a permanência e identidade da cultura através do tempo,” (Pereira, M. & Cardoso A., 2010).

O património, segundo Mateus (2016), pode ser dividido em três grupos, os bens imóveis, que se caracterizam por monumentos, conjuntos e sítios, o segundo por móveis, peças artísticas, etnografias, fotografias e outras, e por fim a intangíveis, as tradições, rituais ou eventos festivos. Este património assume um papel importante na identidade das pessoas e das comunidades que passa de geração em geração pela memória das pessoas. Os museus são o exemplo de património, que são excelentes para meios de transmissão cultural e ao mesmo tempo preservam a identidade local, fazendo parte objetos, lendas, usos e costumes, permitindo às pessoas descobrir a sua história e a sua identidade.

Nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 1.º Ciclo, é evidente o lugar de destaque atribuído às experiências de vida das crianças e aos conhecimentos adquiridos no contacto com o meio envolvente. Este documento curricular sublinha a importância de

promover situações de aprendizagem que partam da realidade próxima das crianças, favorecendo a compreensão do património natural e cultural como parte integrante da identidade local e nacional (DGE, 2018).

É importante os alunos estarem em contacto com o património local, pois possibilita aos alunos um maior contacto com o meio próximo e familiar, de conceitos históricos e a criação de ligações fortes com a sua região. Silva (2013, p.3) refere que “através do conhecimento do Património local, é possível promover o desenvolvimento integral do aluno, a capacidade de pensar, de fazer transferência de saberes e de se relacionar positivamente com os outros em sociedade”. Assim, a localidade constitui um exemplo privilegiado de proximidade, ao qual os alunos têm acesso direto e que pode ser explorado como recurso educativo. O professor tem o papel de conhecer a localidade para assim passar uma melhor mensagem aos alunos, sendo que haverá um espaço dentro da sala de aula em que em conjunto os alunos partilham as suas ideias e conhecimentos sobre uma realidade próxima. Pois como afirma Manique e Proença (1994, p.57)

não é o património que tem que vir à Escola, mas, ao contrário, é a Escola que deve de ir ao encontro do património, torná-lo objeto específico de estudo, estabelecer diálogo entre a comunidade escolar e o meio envolvente, valorizar as realidades patrimoniais no contexto ambiental em que se inserem.

A educação patrimonial, ao ser trabalhada no 1.º CEB, possibilita que as crianças compreendam que o património não é apenas um vestígio do passado, mas sim um recurso vivo, que integra a sua identidade e influencia o modo como se relacionam com o mundo. De acordo com Figueira (2014), a educação patrimonial deve promover aprendizagens significativas, através da exploração do meio envolvente, em articulação com os conteúdos curriculares, numa perspetiva interdisciplinar. Assim, ao analisar um monumento, um museu ou uma tradição local, o aluno não só adquire conhecimentos históricos, como desenvolve competências sociais, artísticas e científicas.

A identidade cultural constitui, neste quadro, um aspeto central da formação da criança. Como sublinha Silva (2013), a valorização do património local permite que os alunos se reconheçam como parte integrante de uma comunidade, favorecendo o desenvolvimento da autoestima e da coesão social. Este contacto é particularmente relevante numa sociedade globalizada, em que se torna urgente equilibrar a abertura ao mundo com a

preservação das raízes culturais. Também a UNESCO (2013) reforça que o património cultural imaterial, como as tradições e as práticas comunitárias, desempenha um papel fundamental na transmissão de valores e no fortalecimento do sentimento de pertença, sendo essencial integrá-lo nos contextos educativos desde os primeiros anos de escolaridade.

Outro aspeto a considerar é o papel da escola enquanto mediadora entre o património e a criança. Rocha, Mota e Veloso (2024) defendem que a escola deve assumir-se como “um espaço de mediação cultural, onde o património é trabalhado como instrumento pedagógico que auxilia o professor e fomenta a consciência crítica dos alunos” (p. 1680). Ao organizar atividades que envolvam o contacto com o património, sejam elas visitas de estudo, projetos de investigação ou atividades virtuais, a escola promove não apenas o conhecimento, mas também atitudes de valorização e de preservação cultural.

Neste sentido, a educação patrimonial no 1.º CEB contribui ainda para o desenvolvimento da cidadania ativa. Segundo Tolentino (2022), a abordagem ao património deve ser crítica e participativa, de modo a estimular os alunos a refletirem sobre a importância da sua preservação e sobre o papel que podem desempenhar na comunidade. A escola, ao criar momentos de diálogo e de problematização em torno do património, não se limita a transmitir saberes, mas favorece a construção de cidadãos capazes de intervir e de valorizar a diversidade cultural.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (DGE, 2018), a valorização das experiências de vida das crianças e dos contextos locais deve constituir o ponto de partida para a aprendizagem. Este documento reforça a importância de promover situações educativas que articulem o conhecimento do meio com a construção da identidade individual e coletiva, o que inclui o contacto direto com o património cultural e natural. Assim, o património é entendido como um recurso didático privilegiado, capaz de estimular aprendizagens interdisciplinares e de criar oportunidades para a construção de saberes contextualizados.

O estudo do património local possibilita igualmente a promoção de competências transversais, como a observação, a investigação e a análise crítica. Para Moreira (2023), ao explorar o património histórico e cultural da sua comunidade, as crianças desenvolvem capacidades de questionamento, interpretação e comunicação, fundamentais para a sua

formação integral. Estas competências, quando trabalhadas desde cedo, constituem a base para aprendizagens futuras mais complexas e para uma participação social mais consciente.

Para além disso, o contacto com o património no 1.º CEB facilita ainda a articulação entre gerações, permitindo que os alunos partilhem experiências e saberes com as suas famílias e com a comunidade. Segundo Pereira e Cardoso (2024), a escola, ao valorizar o património local, cria oportunidades de diálogo entre várias gerações que reforçam o sentimento de pertença e de continuidade cultural. Este processo fortalece a ligação entre a escola e comunidade, consolidando a função social da educação.

Importa ainda destacar que a educação patrimonial contribui para a construção de uma consciência ambiental e de preservação do património natural. Como refere Mateus (2016), o património não deve ser entendido apenas como cultural e histórico, mas também como natural, englobando paisagens, rios, florestas e outros elementos que fazem parte da identidade de uma região. Trabalhar estas dimensões no 1.º CEB permite sensibilizar os alunos para a importância da sustentabilidade e da preservação ambiental, articulando a educação patrimonial com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU.

Neste enquadramento, importa sublinhar que o conceito de património em contexto educativo deve ser entendido não apenas como um conteúdo a transmitir, mas como um recurso pedagógico ativo, que permite desenvolver aprendizagens significativas através da observação, interpretação e participação. Para Martins (2020), a educação patrimonial em idades precoces deve privilegiar metodologias ativas e experienciadas, promovendo a descoberta e a problematização do meio local, em articulação com as áreas curriculares. Esta perspetiva afasta-se de uma visão meramente informativa e aproxima-se de uma abordagem construtivista, na qual os alunos constroem o seu conhecimento a partir da interação com o património.

Também Dias (2019) destaca que o estudo do património no 1.º CEB deve ser concebido como um processo contínuo e integrado, que mobiliza competências cognitivas, sociais e emocionais. O contacto com o património local não só desenvolve capacidades de leitura crítica do mundo, como também fortalece sentimentos de pertença e de responsabilidade cidadã.

Importa destacar que o trabalho sobre património local no 1.º CEB exige uma intencionalidade clara do professor. De acordo com Lopes (2021), cabe ao docente assumir-se como mediador cultural, capaz de planificar atividades que estimulem a curiosidade e a autonomia dos alunos, mas também de orientar a reflexão crítica sobre a preservação e valorização dos bens culturais. Este papel de mediação implica a seleção criteriosa de recursos, a organização de experiências significativas e a promoção de um diálogo constante entre escola, família e comunidade.

O estudo do património local no 1.º CEB revela-se ainda mais pertinente quando associado às práticas pedagógicas que partem da realidade dos alunos. Reis (2010) sublinha que a exploração do património deve ser encarada como uma experiência de investigação e de descoberta, na qual os alunos assumem um papel ativo, observando, questionando e interpretando os vestígios do seu meio envolvente. Esta perspetiva aproxima o património da vivência escolar, permitindo que os conteúdos deixem de ser apenas informação transmitida para se transformarem em conhecimento construído.

Rodrigues (2019) acrescenta que o contacto com o património local ajuda os alunos a compreenderem o passado de forma contextualizada, favorecendo aprendizagens significativas. Para o autor, o património deve ser integrado como um recurso didático que articula história, cultura e identidade, possibilitando ao aluno relacionar-se criticamente com o seu território. Também Silva (2020), ao investigar o papel das visitas virtuais em História e Geografia, aponta que o património – físico ou digital – se converte num espaço privilegiado de aprendizagem interdisciplinar.

A utilização de recursos patrimoniais, presenciais ou mediados pela tecnologia, permite estimular a curiosidade, promover a análise crítica e reforçar o sentimento de pertença. Na mesma linha, Ribeiro (2012) considera que trabalhar o património em contexto escolar ajuda a consolidar a ideia de identidade cultural e promove o sentimento de pertença. O autor realça que este contacto deve ser acompanhado de metodologias participativas, que envolvam os alunos em tarefas de exploração, registo e análise, estimulando competências de investigação e de comunicação.

Leitão (2023) mostra ainda que o património local, quando articulado com práticas digitais, pode assumir um papel ainda mais inclusivo, aproximando os alunos de contextos diferentes e permitindo que todos participem ativamente na construção do conhecimento.

1.3. *A INTERDISCIPLINARIDADE*

A interdisciplinaridade tem vindo a assumir um papel central na reflexão pedagógica e curricular, sobretudo no 1.º CEB. Fazenda (2008) define a interdisciplinaridade como uma atitude que implica diálogo e cooperação entre diferentes áreas do saber, evitando a fragmentação dos conhecimentos e favorecendo uma compreensão global dos fenómenos. Esta perspetiva é particularmente relevante quando se trata de trabalhar temas transversais como o património local, que envolve dimensões históricas, geográficas, culturais, artísticas e sociais.

Ao trabalhar o património de Leiria através de uma visita de estudo virtual, não se explora apenas estudo do meio, mas também se mobilizam competências de português através da narração, escrita e compreensão leitora, de matemática através da cronologia, medidas e numeração romana, de expressão artística através da representação gráfica dos locais e ilustrações e até das tecnologias da informação e comunicação através do uso de recursos digitais e multimédia.

A literatura pedagógica tem demonstrado que propostas deste género potenciam aprendizagens mais significativas. Morin (2002) defende que a educação deve preparar para a complexidade, ultrapassando a visão fragmentada dos saberes. Nesta linha, a interdisciplinaridade constitui uma estratégia para promover aprendizagens contextualizadas, capazes de responder às exigências da sociedade contemporânea. Perrenoud (2000) acrescenta que a articulação entre áreas favorece a construção de competências transversais, essenciais para a resolução de problemas. Ao trazer o património local para a sala de aula, através de uma visita virtual, cria-se essa oportunidade de ligação entre o conhecimento escolar e a vida quotidiana. Klein (2010) reforça esta ideia ao considerar que a interdisciplinaridade não é apenas uma junção de disciplinas, mas a criação de novos significados e relações que emergem do diálogo entre diferentes campos de conhecimento.

Em Portugal, vários estudos reforçam esta importância. Rebelo Leandro, Monteiro e Melo (2018) sublinham que a integração de diferentes linguagens, quer verbal, quer corporal, quer artística, enriquecem o desenvolvimento global da criança, permitindo-lhe expressar-se de formas diversificadas. Do mesmo modo, Ribeiro (2021) mostra que visitas virtuais favorecem a interdisciplinaridade, uma vez que recorrem a recursos

multimédia como vídeos, imagens 360°, mapas, textos digitais, que permitem cruzar aprendizagens das várias disciplinas. Também Leitão (2023), num estudo com alunos do 5.º ano, demonstrou que a motivação e o envolvimento dos estudantes aumentam quando estas visitas são acompanhadas de tarefas interdisciplinares, que vão além da simples visualização de conteúdos.

No domínio da educação patrimonial, a interdisciplinaridade assume-se como uma condição essencial. Segundo Tolentino (2022), a valorização do património em contexto escolar deve ser crítica e participativa, convocando diferentes áreas de saber para que os alunos compreendam não apenas os factos históricos, mas também o significado cultural, artístico e social do património. Assim, o estudo de monumentos como o Castelo de Leiria pode articular conteúdos das várias disciplinas, promovendo aprendizagens integradas e contextualizadas.

Neste sentido, a visita de estudo virtual constitui um exemplo claro de como a interdisciplinaridade pode ser operacionalizada em sala de aula: os alunos foram convidados a interpretar narrativas históricas (disciplina de Português), a situar temporalmente acontecimentos (disciplina de Matemática), a analisar representações simbólicas e arquitetónicas (disciplina de Expressões Artísticas) e a utilizar ferramentas digitais para registar e refletir sobre a experiência (TIC).

Importa destacar o contributo da interdisciplinaridade para a construção da identidade cultural e para a formação da cidadania. Ao articular saberes diversos em torno do património local, a escola não só transmite conhecimentos, mas promove atitudes de valorização cultural, de preservação do ambiente e de participação social.

Reis (2009) lembra que a interdisciplinaridade não deve ser encarada apenas como uma estratégia metodológica, mas como uma forma de organizar o pensamento escolar. O autor sublinha que quando os alunos são desafiados a articular saberes de diferentes áreas, o conhecimento ganha maior relevância e deixa de ser entendido de forma fragmentada. Esta perspetiva é particularmente visível no trabalho com o património, onde história, geografia, arte e ciência se cruzam naturalmente.

Rodrigues (2019) acrescenta que as visitas de estudo, incluindo as virtuais, têm um grande potencial para concretizar essa articulação de áreas, uma vez que colocam os alunos em contacto direto com problemas e situações reais. Para o autor, estas experiências

permitem que as aprendizagens ultrapassem os limites disciplinares e se tornem mais próximas da vida quotidiana, respondendo melhor às necessidades das crianças.

Também Silva (2021), num estudo sobre a utilização de recursos digitais no ensino da História e da Geografia, destacou que a integração de ferramentas tecnológicas em contextos interdisciplinares promoveu um maior envolvimento dos alunos. Ao trabalhar com imagens, mapas, vídeos e textos de forma combinada, os estudantes não só reforçaram conteúdos específicos, mas desenvolveram competências digitais e colaborativas.

Por sua vez, Leitão (2023) mostrou que a interdisciplinaridade ganha maior força quando associada a metodologias ativas. No seu estudo com alunos do 5.º ano, verificou-se que as visitas virtuais motivaram mais quando foram acompanhadas de tarefas que ligavam várias disciplinas, como a escrita de relatos, a resolução de problemas matemáticos sobre as dimensões dos espaços visitados ou a criação de trabalhos artísticos inspirados nas imagens observadas.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este estudo inscreve-se no paradigma qualitativo, uma vez que procura compreender os significados e as interpretações que os alunos atribuem à experiência vivenciada no âmbito da visita de estudo virtual, inserida num contexto real e autêntico de sala de aula. Como refere Vilelas (2009, p. 107), neste paradigma “(...) não existem regras metodológicas fixas e totalmente definidas, mas estratégias e abordagens de recolha de dados que não devem ser confundidas com a ausência de metodologia (...)”. A escolha por esta abordagem justifica-se também pelo facto de o foco da investigação incidir sobre a ação pedagógica e sobre os seus efeitos em contextos educativos específicos.

A metodologia utilizada enquadra-se no estudo de caso, dado que se centrou na análise aprofundada de uma situação educativa concreta, num contexto delimitado e com um grupo específico de participantes. O estudo de caso permite compreender em detalhe fenómenos educativos no seu ambiente natural, possibilitando a recolha de múltiplas fontes de informação e a interpretação das experiências vividas. Como refere Yin (2018), o estudo de caso constitui uma estratégia de investigação adequada quando se pretende explorar um fenómeno contemporâneo inserido na sua realidade, permitindo uma

compreensão holística do mesmo. Na mesma linha, Ponte (2006) salienta que o estudo de caso em educação possibilita uma aproximação densa e contextualizada às práticas pedagógicas, oferecendo uma visão global e integrada que dificilmente seria alcançada através de outras metodologias.

1.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A intervenção iniciou-se com a definição de um contexto-prática: impossibilidade de visitas de estudo presenciais devido à pandemia de COVID-19, e a proposta de substituição por uma visita virtual. Planeei a sequência de trabalho em colaboração com a professora cooperante e a equipa de estágio: preparação de guião prévio, gravação e edição de vídeo, execução da visita, e aplicação de instrumentos de avaliação e reflexão. Todo o processo foi documentado em notas de campo, guiões e produções dos alunos.

A observação participante foi a técnica central, complementada pela recolha de guiões preenchidos pelos alunos, autoavaliações e produtos finais (desenhos, registos manuscritos). Como assinalam Bogdan & Biklen (1994, p. 150), "as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha de dados". Estas notas permitiram fundamentar as decisões pedagógicas nos dados recolhidos.

1.3. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A intervenção incidiu sobre uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo, formada por 21 alunos (11 meninas, 10 meninos), com idades entre os 8 e os 10 anos. Tratava-se de um grupo multicultural, uma vez que incluía alunos com proveniências culturais diversas e vários países de origem (Portugal, Brasil, Rússia) e, em termos de rendimento escolar, também havia heterogeneidade, que se manifestava de diferentes modos - dificuldades ao nível da motricidade, linguagem, atenção e concentração. Um aluno estava a beneficiar de medidas seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, devido a dificuldades na aprendizagem.

É relevante referir que obtive consentimento informado dos encarregados de educação e assentimento das crianças. Os dados foram anonimizados e usados apenas para fins académicos.

1.4. TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

As técnicas de recolha de dados incluíram:

- Observação participante, registada em notas de campo sistemáticas, que documentaram interações, comportamentos e estratégias pedagógicas utilizadas. A observação participante é considerada uma das técnicas privilegiadas da investigação qualitativa, uma vez que permite ao investigador compreender os significados atribuídos às experiências no seu contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994).
- Guiões preenchidos pelos alunos: documento prévio (expectativas), guião de acompanhamento (identificação de locais e datas), e autoavaliação (perceção da experiência). Este tipo de instrumento facilita a recolha de perceções individuais e permite cruzar a voz dos alunos com outros dados obtidos (Flick, 2005).
- Produções dos alunos, como desenhos representativos dos locais e ilustrações feitas no concurso, que se constituíram como evidências visuais e textuais relevantes para a compreensão do modo como os alunos construíram significados a partir da experiência (Máximo-Esteves, 2008).
- Entrevistas informais e comentários espontâneos durante e após a visita, usados para complementar os dados quantitativos com insights qualitativos.

A análise foi essencialmente temática, inspirada na proposta de Braun e Clarke (2006) para análise de dados qualitativos, complementada com a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Identificaram-se categorias como motivação, envolvimento, dificuldades cognitivas e expressão escrita. A triangulação entre diferentes tipos de dados – notas de campo, guiões, produções e entrevistas informais - reforçou a validade da análise, dando conta de uma perspetiva integrada sobre o fenómeno observado (Yin, 2018).

1.5. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E APRESENTAÇÃO DE DADOS

Após a definição das opções metodológicas, dos participantes e das técnicas de recolha de dados, importa descrever o processo desenvolvido no estudo. A atividade desenvolvida recebeu o título “Visita de Estudo Virtual – Vamos conhecer o património de Leiria?”.

Dada a impossibilidade de realizar uma visita de estudo presencial, por restrições impostas pela instituição onde decorreu a prática pedagógica, considerei fundamental proporcionar às crianças a oportunidade de conhecer alguns dos pontos mais emblemáticos da cidade, ainda que de forma não convencional, fazendo assim uma visita de estudo virtual.

Neste sentido, procedi à requisição de equipamento audiovisual junto da ESECS, nomeadamente uma câmara, com o objetivo de me deslocar fisicamente aos locais e de registar em vídeo essa experiência, simulando uma visita de estudo presencial.

Durante este processo, deparei-me com diversas limitações, nomeadamente no que diz respeito à acessibilidade a determinados espaços. Estas dificuldades, longe de constituírem apenas obstáculos, revelaram-se momentos de aprendizagem, pois fizeram-me repensar a estratégia de recolha de informação. Neste ponto, o trabalho enquadra-se num estudo de caso de natureza descritivo-interpretativa. A construção do recurso multimédia decorreu do contexto específico analisado – a impossibilidade de realizar a visita presencial – e foi considerada uma intervenção pedagógica situada, documentada e analisada enquanto evidência do caso. Não se desenvolveu um ciclo sistemático de planejar, agir, observar e refletir, próprio da investigação ação, mas sim uma análise aprofundada de um caso em contexto real, com recolha e interpretação de dados para compreender o fenómeno no seu ambiente natural (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, assumi a responsabilidade pela construção do recurso pedagógico, recolhendo e editando os registos audiovisuais realizados no terreno e complementando-os com vídeos e fotografias de outras fontes digitais. O material foi organizado de forma a simular a experiência de uma visita de estudo presencial, construindo um recurso multimédia destinado a ser explorado com os alunos em sala de aula. O vídeo final teve a duração de aproximadamente vinte e cinco minutos, integrou dezoito locais emblemáticos da cidade de Leiria e recorreu a diferentes recursos como imagens captadas por mim, fotografias dos arquivos, mapas digitais, e excertos de conteúdo audiovisual de acesso público.

D) ANTES DA VISITA – PLANIFICAÇÃO

A primeira etapa da visita de estudo virtual consistiu na sua planificação (apêndice 15), tanto em articulação com a minha colega de estágio como com os próprios alunos. O tema trabalhado na componente curricular de Estudo do Meio, na semana anterior e na semana

da atividade, foi “O passado do meio local”. Assim, os conteúdos relacionados com o património e os conceitos a ele associados já tinham sido previamente trabalhados em sala de aula, o que permitiu que os alunos partissem para a atividade com algumas noções introdutórias sobre o tema.

Durante a semana que antecedeu a atividade, procurei, através de interações formais e informais, perceber quais os locais da cidade de Leiria que os alunos gostariam de visitar, bem como quais já conheciam. Fi-lo sem revelar o objetivo final da visita, com o intuito de auscultar os seus interesses e planear uma experiência mais significativa, ajustada às suas vivências e interesses.

Em simultâneo, promovi uma breve pesquisa orientada sobre o património histórico do distrito de Leiria, permitindo aos alunos um primeiro contacto com alguns dos locais que viriam a integrar a visita virtual (apêndice 8). Com base nas informações recolhidas e nos interesses manifestados, selecionei, juntamente com a minha colega, dezoito locais a visitar.

No próprio dia da visita virtual, propus aos alunos o preenchimento de um guião prévio (apêndice 9), onde constavam os objetivos da atividade e algumas questões de antecipação, que os convidavam a refletir sobre as suas expectativas. A construção deste guião foi intencionalmente simples, de acordo com a orientação da professora cooperante, que considerou pertinente manter uma abordagem acessível e direta. As questões colocadas aos alunos permitiam aceder às suas ideias prévias e expectativas relativamente à atividade, nomeadamente: se já tinham realizado alguma visita de estudo virtual; o que entendiam por visitas virtuais; se consideravam as visitas de estudo importantes para a aprendizagem; o que sabiam sobre o património; o que sabiam especificamente sobre a cidade de Leiria; e, por fim, o que gostariam de aprender mais acerca desta cidade.

Relativamente às primeiras questões do guião, verifiquei que as respostas dos alunos se revelaram pouco desenvolvidas, consistiam principalmente em frases curtas e pouco elaboradas. Ao transcrever e analisar as respostas encontrei vários erros, nomeadamente gramaticais, ortográficos e de acentuação. Esta simplicidade nas respostas e a presença de erros são consistentes com o estágio de desenvolvimento da leitura e da escrita no 1.º CEB, em que a fluência grafo-motora e a carga cognitiva da escrita condicionam a extensão e a qualidade textual (Sim-Sim, 2009).

<p>O que é que achas que são visitas de estudo virtuais? (apêndice 10)</p>	<p>“Eu acho que visitas de estudo virtuais são esquesitas.”</p> <p>“São vizita no computador.”</p> <p>“São coisas que nós divertimo-nos aprendemos coisas”</p> <p>“É uma visita feita pela internete.”</p> <p>“É tipo ir a um sítio mas sem sair da sala.”</p> <p>“São viagens que se faz no crã.”</p> <p>“É como estar no castelo mas só ver por video.”</p> <p>“São aulas diferentes com videos e fotos.”</p> <p>“É uma visita em que não precisamos de autocarro.”</p> <p>“É ir conhecer lugares onlain.”</p> <p>“É uma visita onde o prof mostra coisas no projetor.”</p> <p>“São passeios sem sair da escola.”</p> <p>“É ver monumentos pelo Iutube.”</p> <p>“É uma visita de estudo que acontece no computado.”</p> <p>“É aprender coisas novas só a olhar para o ecrã.”</p> <p>“São visitas de estudo que se faz em casa.”</p> <p>“É como se estivese-mos lá mas em video.”</p> <p>“É aprender sobre a cidade de Leiria no computador.”</p> <p>“São coisas que vemos no quadro interativu.”</p> <p>“É uma visita que fazemos com imajens e não ao vivo.”</p> <p>“É ver os sitios no computador como se fosse uma viagem.”</p>
--	--

Quadro 1 –Respostas à primeira questão do guião prévio.

Em relação à terceira questão do questionário, todas as respostas recebidas foram bastante similares, com os alunos a afirmarem, de forma unânime, que “sim, é muito importante para a aprendizagem dos alunos”. Esta homogeneidade de respostas poderá refletir a consciencialização dos alunos relativamente à importância das visitas de estudo no

processo de ensino-aprendizagem, mesmo que as explicações não tenham sido completamente elaboradas de forma adequada.

Já as respostas dadas às questões quatro, cinco e seis, centradas no património da cidade de Leiria, revelaram maior diversidade. As respostas variaram consoante as experiências prévias dos alunos e o seu grau de conhecimento sobre os locais mencionados. Esta heterogeneidade demonstrou não só o interesse dos alunos pela temática, mas também as diferenças nos seus contextos culturais e familiares, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o meio envolvente e a história local como ponto de partida para novas aprendizagens. Desta forma, a etapa de planificação assumiu-se essencial para alinhar conteúdos curriculares, interesses dos alunos e valorização da identidade cultural local.

O que sabes sobre património? (apêndice 10)	“São casas e igrejas velhas.” “Sei que o património são monumentos” “O património são coisas antigas.” “É o castelo e as estátuas.” “Património são livros antigos e quadros.” “Eu sei que o património são objetos, recordações e outras coisas” “É o que ficou do passado.” “São coisas importantes que não podemos estragar.” “É a história que ficou dos nossos avôs.” “São coisas velhas que contam a historia.” “É tudo o que é antigo e bonito.” “São as casas antigas de Leiria.” “São ruínas de castelos e torres.” “É o que os nossos pais e maes nos deixam.”
--	---

	<p>“São os museus e as coisas lá dentro.”</p> <p>“São os rios e florestas também.”</p> <p>“Património é a lingua e a musica.”</p> <p>“É a nossa bandeira e simbolos.”</p> <p>“São as festas antigas que se fazem.”</p> <p>“É o estadio de futebol e as tradições.”</p> <p>“São coisas que valem muito e são de todos.”</p>
<p>O que sabes sobre a cidade de Leiria? (apêndice 10)</p>	<p>“A cidade de Leiria tem muita história”</p> <p>“A cidade de Leiria é importante”</p> <p>“Leiria tem um castelo muito giro.”</p> <p>“Na cidade de Leiria tem rios e pontes.”</p> <p>“Leiria tem muitas lojas e escolas.”</p> <p>“A minha familia vai às festas da cidade.”</p> <p>“Sei que o União de Leiria joga futebol.”</p> <p>“É uma cidade no centro de Portugal.”</p> <p>“Tem o rio Liz e muitas pontes bonitas.”</p> <p>“Tem o castelo no alto da montanha.”</p> <p>“Leiria é grande e tem muitas ruas.”</p> <p>“É a cidade onde eu moro.”</p> <p>“Tem o mercado e a igreja da Sé.”</p> <p>“Leiria tem muitas padarias boas.”</p> <p>“É uma cidade com muitos carros.”</p> <p>“É um lugar antigo e moderno ao mesmo tempo.”</p> <p>“Na cidade tem muitas praças.”</p>

	<p>“Tem bibliotecas e jardins.”</p> <p>“Leiria tem escolas grandes.”</p> <p>“A cidade é conhecida pelo castelo.”</p> <p>“Tem o estádio onde jogam futebol.”</p>
<p>O que queres aprender mais sobre Leiria? (apêndice 10)</p>	<p>“Quero aprender mais histórias sobre Leiria”</p> <p>“Como é o castelo por dentro e quando foi feito o Rio Liz”</p> <p>“Gostava de saber quem vivia no castelo.”</p> <p>“Quero aprender sobre os reis de Leiria.”</p> <p>“Como se construiu o castelo.”</p> <p>“Quero aprender as lendas da cidade.”</p> <p>“Gostava de saber mais sobre os museus de Leiria.”</p> <p>“Quero conhecer os escritores de Leiria.”</p> <p>“Quero aprender como eram as festas antigas.”</p> <p>“Quero ver fotos antigas da cidade.”</p> <p>“Gostava de saber quem fez o castelo.”</p> <p>“Quero aprender a historia do rio Liz.”</p> <p>“Quero saber porque Leiria tem esse nome.”</p> <p>“Quero aprender sobre as igrejas antigas.”</p> <p>“Queria saber como viviam as pessoas antigamente.”</p> <p>“Quero aprender mais sobre as batalhas de Leiria.”</p> <p>“Gostava de ver os reis que viveram no castelo.”</p> <p>“Quero aprender músicas antigas de Leiria.”</p> <p>“Quero saber mais sobre o convento.”</p>

	<p>“Quero aprender o que se fazia nas feiras antigas.”</p> <p>“Gostava de conhecer as lendas do castelo.”</p>
--	---

Quadro 2 – Respostas à quarta, quinta e sexta questões do guião prévio.

E) DURANTE A VISITA – CASTELO, TESOURO DE LEIRIA!

Tendo em consideração que o grupo com o qual desenvolvi esta visita de estudo virtual apresentava várias dificuldades ao nível da concentração, procurei desenvolver estratégias para manter os alunos motivados e envolvidos ao longo da atividade. Assim, optei por elaborar um roteiro dinâmico, com base numa observação espontânea de um dos alunos, que, ao referir-se ao património da cidade, afirmou com entusiasmo: “O castelo é o tesouro de Leiria”. Inspirada por esta frase, desenvolvi um guião em forma de “caça ao tesouro”, promovendo o envolvimento lúdico e simultaneamente pedagógico da turma (apêndice 11). A introdução deste guião lúdico insere-se na lógica da aprendizagem ativa e mediada pelo jogo, valorizada por Bruner (1996) e Vygotsky (1978), que defendem o papel da narrativa e da brincadeira como catalisadores de motivação, atenção e construção de significados.

Este roteiro foi construído de forma integradora, articulando conteúdos de três áreas curriculares: o Estudo do Meio, através da abordagem ao património local; o Português, com a introdução da personagem "Constantino", proveniente da história trabalhada nessa semana; e a Matemática, através da utilização de numeração romana ao longo das etapas da visita.

O recurso construído consistiu num vídeo intitulado “*Vamos conhecer o património histórico de Leiria*”, com a duração aproximada de vinte e cinco minutos. Este vídeo foi elaborado de forma a guiar os alunos numa visita virtual pelos principais monumentos da cidade, como por exemplo o Castelo de Leiria, a Sé, o Rio Lis e a Praça Rodrigues Lobo (apêndice 11). O vídeo foi narrado, de modo a contextualizar cada local, apresentando informações históricas e culturais de forma acessível e adequada à faixa etária. A narrativa foi intercalada com imagens, vídeos e pequenos desafios, que tinham como objetivo despertar a curiosidade e promover uma participação ativa por parte das crianças. Para além disso, foi concebido como um recurso dinâmico, articulando elementos visuais, sonoros e textuais, de forma a facilitar a compreensão e a manter o envolvimento da turma.

Durante a exibição do vídeo, notei bastante empenho por parte das crianças, que seguiam atentamente o percurso e reagiam com entusiasmo aos desafios propostos. Um aluno comentou: “Parecia que estávamos mesmo a fazer uma verdadeira caça ao tesouro e que, em cada paragem, tínhamos de descobrir o nome do local e a data, foi incrível”. Para facilitar a compreensão e acompanhar o ritmo da turma, coloquei o vídeo em pausa em momentos estratégicos, permitindo que os alunos registassem a informação no seu guião.

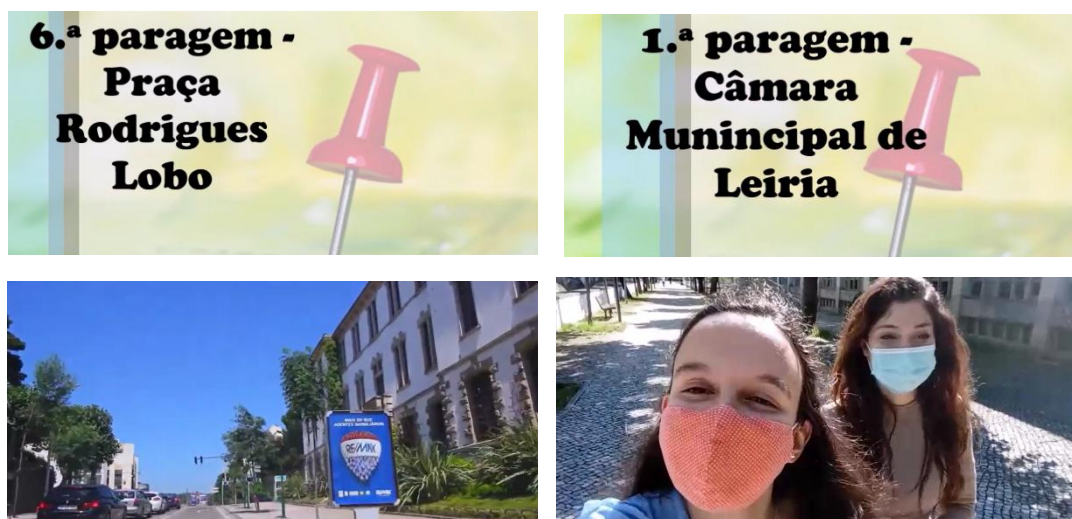


Figura 1 – Momentos do vídeo apresentado

A análise dos guiões preenchidos (apêndice 12) evidenciou que todos os alunos conseguiram completar a tarefa corretamente. Este dado revelou-se particularmente significativo, uma vez que, nesta turma, é frequente que alguns alunos se distraiam e não realizem as propostas na íntegra. Esta observação confirma a eficácia da abordagem adotada, que, ao conjugar o aspeto lúdico com o conteúdo curricular, potenciou o envolvimento e a atenção dos alunos durante a atividade.

F) O VÍDEO

Como já anteriormente referido, a construção do vídeo implicou diversas fases ao longo do seu planeamento e concretização. Inicialmente, a minha intenção era gravar imagens em primeira mão, realizando uma visita presencial aos diferentes locais selecionados. No entanto, face a constrangimentos associados à pandemia de COVID-19, isto não se concretizou. Perante esta limitação, senti a necessidade de encontrar alternativas viáveis, colocando em prática os conhecimentos previamente adquiridos, sobretudo no que respeita à edição de vídeo e à utilização das TIC. Mayer (2009) demonstra que a

combinação de estímulos visuais e auditivos favorece a retenção e a compreensão da informação.

O primeiro passo consistiu na seleção dos locais a visitar, processo que, como já referi, foi desenvolvido de forma participada entre mim, a minha colega e os alunos. Posteriormente, procedi à ordenação dos locais selecionados, de modo a que o percurso da visita virtual fosse o mais coerente possível em termos geográficos. Esta organização teve também como objetivo desenvolver nos alunos noções espaciais e de orientação, sendo curioso notar que, durante a visualização do vídeo, vários alunos iam reconhecendo os caminhos percorridos, fazendo observações como: “Eu já passei aqui! Isto é ao pé do McDonald’s”.

Devido à impossibilidade de captar imagens em todos os locais desejados, recorri a recursos audiovisuais disponíveis online. Realizei colagens e selecionei excertos de vídeos e fotografias de acesso público, de forma a que os alunos pudessem visualizar não apenas os exteriores dos espaços, mas também os seus interiores, contribuindo para uma experiência mais rica e realista.

Ainda que o resultado final do vídeo não tenha atingido um nível técnico elevado, devido às minhas limitações no domínio da edição, considero que foi um esforço significativo e meritório, tendo em conta os meios e o tempo disponíveis. Esta experiência permitiu-me reconhecer o potencial das TIC na construção de aprendizagens significativas e, simultaneamente, evidenciou a importância da resiliência e da criatividade no exercício da prática pedagógica.

G) DEPOIS DA VISITA – APRENDIZAGENS

Após a visualização do vídeo da visita de estudo virtual, promovi um momento de reflexão com os alunos, com o intuito de aferir quais os aspetos que mais e menos apreciaram e se compreenderam/retiveram a informação apresentada. Para além disso, procurei, através de uma breve conversa e da aplicação de uma ficha de autoavaliação (apêndice 13), perceber se as expectativas inicialmente criadas pelos alunos foram correspondidas e de que forma consideravam que a visita poderia ser melhorada. A inclusão de um momento de autoavaliação e reflexão insere-se na lógica da avaliação formativa, entendida como uma oportunidade de regulação da aprendizagem e de desenvolvimento da metacognição (Fernandes, 2011).

Tal como o guião anterior, a ficha de autoavaliação foi delineada com o apoio da professora cooperante, que sugeriu um instrumento simples e acessível, com um número reduzido de questões. No que diz respeito à primeira pergunta – “A visita correspondeu às tuas expetativas?” – todas as crianças responderam afirmativamente. Um dos alunos, de forma espontânea, partilhou: “Pensava que íamos ver apenas imagens da internet, mas assim gostei muito mais, gostei da música e de vos ver acenar no final do vídeo”. Este testemunho espontâneo evidenciou a relevância da inclusão de elementos de proximidade, como a presença das professoras no vídeo, na construção do recurso, contribui para que os alunos percecionassem a visita virtual como mais autêntica e envolvente.

Em relação à segunda questão, “*O que aprendeste de novo?*”, esta foi respondida por todos os 21 alunos da turma. Na tabela anterior apresentam-se algumas respostas ilustrativas. No entanto, para garantir uma análise sistemática, todas as respostas foram tratadas segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), o que permitiu identificar três categorias principais: (1) conhecimento factual, onde as respostas se centraram em dados concretos, como datas ou factos históricos (ex.: “Aprendi que a Sé de Leiria foi construída em 1550”). Esta categoria foi mencionada por 7 alunos; (2) património material, que corresponde às respostas que destacaram monumentos ou locais específicos da cidade de Leiria (ex.: “Aprendi que o Moinho de Papel foi construído em MCDXI”). Esta categoria reuniu 9 alunos; (3) valorização subjetiva, que corresponde às respostas mais globais ou emocionais, associadas à perceção pessoal da cidade e do património (ex.: “Aprendi que Leiria é um sítio enorme e cheio de aventuras”). Esta categoria foi identificada em 5 alunos.

A diversidade de respostas dadas confirma que a experiência gerou aprendizagens diferenciadas, articulando dimensões cognitivas e afetivas. Alguns alunos retiveram dados factuais, outros valorizaram dados relativos ao património e outros ainda expressaram perceções mais subjetivas. Esta pluralidade vai ao encontro da perspectiva da aprendizagem significativa defendida por Ausubel (2003) segundo a qual aprender de forma significativa implica relacionar a nova informação com os conhecimentos prévios que o aluno já possui, atribuindo-lhe sentido e utilidade. Neste caso, as respostas revelam que cada criança mobilizou o que já sabia — sobre património, sobre a cidade ou sobre a própria experiência de visita — para integrar os novos conteúdos, demonstrando diferentes níveis de apropriação e compreensão.

A diversidade de respostas demonstra que, apesar de a mesma experiência ter sido vivenciada por todos, o impacto da atividade variou: alguns alunos retiveram informações factuais, outros associaram os conhecimentos a elementos patrimoniais concretos, enquanto um terceiro grupo revelou uma percepção mais subjetiva e emocional.

O que aprendeste de novo?	<p>“Eu aprendi que Leiria é um sítio enorme e cheio de aventuras.”</p> <p>“Aprendi que a cidade de Leiria guarda muitas memórias.”</p> <p>“Eu aprendi de novo que o patrimonio de de Leiria é interessante e educativo”</p> <p>“Eu aprendi que a Sé de Leiria foi construída em 1550.”</p> <p>“Aprendi que o Moinho de Papel foi construído em MCDXI.”</p>
---------------------------	--

Quadro 3 - Exemplos de respostas à segunda questão da ficha de autoavaliação.

Na questão “*O que mais gostaste?*”, todos os alunos responderam. O local mais referido foi o Castelo de Leiria (6 alunos). Seguiram-se o Museu da Imagem em Movimento (4 alunos), o Museu de Leiria (1 aluno) e a Praça Rodrigues Lobo (2 alunos). Com uma menção cada, surgiram ainda o Mercado de Sant’Ana, a Sé de Leiria, a Rua Direita, a Igreja de Nossa Senhora da Encarnação, o Moinho de Papel, o Teatro José Lúcio da Silva e a Igreja do Espírito Santo. Um aluno registou uma apreciação global (“gostei de tudo/visitar toda a cidade”).

Quanto à questão “*O que menos gostaste?*”, também obtivemos resposta de todos os alunos, no entanto muito hesitantes ao responder. Oito alunos escreveram que “nada” lhes desagradou. Entre os restantes, cinco referiram o rio poluído junto ao Parque do Avião, três indicaram a Fonte das Três Bicas, três apontaram algumas estátuas como menos apelativas e, com uma menção cada, surgiram o Teatro José Lúcio da Silva e o Estádio Municipal Dr. Magalhães Pessoa.

Na tabela seguinte apresentam-se respostas exemplificativas dos alunos para ambas as questões.

<p>O que mais gostaste?</p>	<p>“Tudo”</p> <p>“MIMO”</p> <p>“De relembrar tudo o que já sabia do castelo de Leiria”</p> <p>“Visitar toda a cidade de Leiria”</p> <p>“Castelo de Leiria”</p>
<p>O que menos gostaste?</p>	<p>“gostei menos de ver o Parque o Avião, porque não gostei de ver o rio poluído.”</p> <p>“Nada”</p> <p>“Fonte das três bicas.”</p> <p>“Estátua, porque é feito de pedra.”</p>

Quadro 4 - Exemplos de respostas da ficha de autoavaliação.

Na quinta pergunta, “*Gostava de aprender mais sobre?*”, obtiveram-se respostas de todos os 21 alunos. As respostas foram tratadas por análise de conteúdo, segundo os princípios de Amado (2014). Verificou-se que a maioria das crianças apontou locais concretos que desejaria aprofundar: Castelo de Leiria (6 alunos), Rua Direita (3 alunos), Moinho de Papel (2 alunos), Sé de Leiria (2 alunos), Museu da Imagem em Movimento (2 alunos), Museu de Leiria (1 aluno) e Mercado de Sant’Ana (1 aluno). Paralelamente, quatro alunos formularam intenções de aprendizagem mais gerais, como “aprender mais sobre Leiria”.

<p>Gostava de aprender mais sobre...</p>	<p>“Eu gostava de aprender mais sobre a Rua Direita.”</p> <p>“Gostava de aprender mais sobre Leiria. Gostava muito de ir visitar o Castelo de Leiria.”</p> <p>“O castelo de Leiria porque não fazia ideia que tinha tantos anos.”</p> <p>“Leiria e de fazer uma visita de estudo com a professora Fabiana e a professora Patrícia.”</p> <p>“Eu gostava de aprender mais sobre a Rua Direita.”</p> <p>“Gostava de aprender mais sobre Leiria. Gostava muito de ir visitar o Castelo de Leiria.”</p> <p>“O castelo de Leiria porque não fazia ideia que tinha tantos anos.”</p> <p>“Leiria e de fazer uma visita de estudo com a professora Fabiana e a professora Patrícia.”</p> <p>“Gostava de aprender mais sobre o castelo de Leiria por dentro, para ver como era antigamente.”</p> <p>“Quería saber mais coisas do castelo e das armas que usavam lá.”</p> <p>“O castelo porque é muito giro e tem muitas histórias antigas.”</p> <p>“Gostava de conhecer melhor o castelo e saber quem lá vivia.”</p> <p>“O castelo de Leiria e como se defendiam das guerras.”</p> <p>“Quería aprender mais da Rua Direita e das lojas velhas que lá tinha.”</p>
--	--

	<p>“Gostava de saber como era a Rua Direita antigamnte e o que vendiam.”</p> <p>“Gostava de ver o moinho do papel e como se fazia o papel.”</p> <p>“Queria aprender como trabalhavão no moinho e faziam folhas de papel.”</p> <p>“A Sé de Leiria por dentro e as coisas antigas que lá estão.”</p> <p>“Queria aprender mais sobre a Sé de Leiria e quem a construiu.”</p> <p>“Gostava de aprender no museu da inajem em movimnto porque tem filmes.”</p> <p>“Queria saber mais do museu da imagem em movimento e ver como faziam o cinema.”</p> <p>“Queria aprender coisas antigas que estão no museu de Leiria.”</p> <p>“Gostava de aprender mais sobre o mercado de Santana e o que vendiam lá.”</p> <p>“Gostava de aprender mais coisas de Leiria porque não sei tudo.”</p> <p>“Queria aprender mais sobre a cidade de Leiria e as suas historias.”</p>
--	--

Quadro 5 - Respostas da ficha de autoavaliação.

Por fim, relativamente à última questão, verifiquei que cerca de metade dos alunos (11 alunos) se concentrou sobretudo na componente gráfica da atividade, dedicando grande parte do tempo ao desenho em detrimento da descrição escrita do local representado.

Já os restantes 10 alunos combinaram a produção gráfica com frases curtas pouco elaboradas. No apêndice 14 encontram-se algumas evidências que ilustram este comportamento, refletindo as dificuldades sentidas por alguns alunos em verbalizar por escrito as suas observações e perceções.

Apesar da relevância do trabalho realizado, importa reconhecer limitações que enquadram a leitura dos resultados. Trata-se de um estudo de caso único, centrado numa turma do 1.º CEB com 21 alunos e num contexto educativo específico onde as características de desenvolvimento dos participantes condicionaram o tipo de dados obtidos. Sendo que estes alunos se encontram ainda em fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, observaram-se respostas escritas curtas, com simplicidade lexical e erros ortográficos, bem como preferência por registos gráficos (desenho). Isto é consistente com a evidência de que, nos primeiros anos, a fluência grafo-motora e a carga cognitiva da escrita condicionam a qualidade textual, levando a produções breves e pouco elaboradas (Skar et al., 2022)

Para ultrapassar algumas destas limitações e garantir maior qualidade ao estudo, foram usadas várias estratégias. Em primeiro lugar, recorri a diferentes fontes de informação como guiões, trabalhos dos alunos e notas de observação, de modo a confirmar os dados recolhidos. A atividade foi organizada em três momentos, o antes, durante e depois da visita, o que permitiu estruturar melhor as aprendizagens, tal como é recomendado nos estudos sobre visitas virtuais

CAPÍTULO 4 –CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente estudo, pretendi compreender de que forma uma visita de estudo virtual pode constituir uma estratégia pedagógica significativa para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente num contexto de pandemia, que limitou as possibilidades de experiências presenciais. Foram implementadas diferentes etapas de trabalho, desde a planificação conjunta com os alunos à concretização de uma visita de estudo mediada por tecnologia, integrando diversas áreas do saber e promovendo aprendizagens significativas.

Relativamente ao objetivo de proporcionar uma experiência pedagógica inovadora e significativa num contexto de ensino remoto, considero que foi plenamente alcançado. A reação dos alunos à visita virtual foi amplamente positiva, tendo expressado entusiasmo com a dinâmica adotada. A criação de um roteiro baseado numa “caça ao tesouro”, com integração de conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio, revelou-se motivadora, permitindo aos alunos participar ativamente, compreender conteúdos e desenvolver competências transversais. Estes resultados confirmam o que tem sido evidenciado em estudos internacionais, que apontam as visitas de estudo virtuais como

experiências capazes de promover motivação, envolvimento e aprendizagens significativas, sobretudo em contextos em que as visitas presenciais não são viáveis.

A utilização de recursos digitais revelou-se essencial neste processo. Tal como referem Silva et al. (2016), “as TIC, quando bem utilizadas, podem potenciar aprendizagens significativas e promover o envolvimento da família no processo educativo da criança”. Esta ideia foi confirmada ao longo do estudo, com os alunos a demonstrarem maior envolvimento e interesse, quer na realização da visita, quer nas atividades associadas à mesma.

Quanto ao segundo objetivo, avaliar os efeitos da visita virtual nas aprendizagens dos alunos, as evidências recolhidas através dos guiões, da autoavaliação e das conversas informais com os alunos indicam que houve apropriação de conteúdos e construção de conhecimento. Os alunos foram capazes de identificar os locais visitados, relacioná-los com o património local e desenvolver reflexões simples, mas significativas sobre o valor cultural e histórico desses espaços. A diversidade de aprendizagens observadas (factuais, patrimoniais e emocionais) é consistente com a perspetiva da aprendizagem significativa já referida anteriormente (Ausubel, 2003) e com a ideia de que as experiências culturais integram dimensões cognitivas e afetivas (Falk & Dierking, 2013).

A planificação cuidada, a articulação com os conteúdos lecionados nas semanas anteriores e a escuta ativa dos interesses dos alunos foram fatores que, em conjunto, contribuíram para o sucesso desta prática. Como refere Pacheco (2000, p. 31), “a interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas”. Esta premissa esteve presente ao longo de toda a intervenção, permitindo a construção de um percurso pedagógico coerente e motivador.

Ao refletir sobre os desafios e limitações deste estudo, é importante destacar que a sua implementação decorreu num contexto muito particular, o da pandemia da COVID-19, o que influenciou as dinâmicas pedagógicas e a própria visita. A escassez de recursos tecnológicos, as dificuldades de captação de vídeo em determinados espaços, bem como a ausência de formação avançada em edição de vídeo, foram obstáculos superados com criatividade e empenho. Tal como eu refiro numa das minhas reflexões semanais, “o vídeo

não está muito bem editado, mas tendo em conta os nossos conhecimentos de TIC foi o melhor que conseguimos. E realmente esforçámo-nos”.

Esta experiência permitiu-me desenvolver competências ao nível da planificação pedagógica, da utilização das TIC e da adaptação à diversidade de contextos e necessidades dos alunos, confirmando que mesmo em ambientes desafiantes é possível promover aprendizagens com sentido e significado. Conforme sustentam Cruz (2013) e Fonseca (2005), o envolvimento ativo dos alunos em experiências contextualizadas favorece o desenvolvimento global e a consolidação de aprendizagens essenciais.

Sublinho ainda que os resultados obtidos neste estudo são específicos do contexto onde foi realizado, não podendo ser generalizados. No entanto, demonstram o potencial das visitas de estudo virtuais como recurso pedagógico no 1.º CEB, especialmente quando planeadas com intencionalidade educativa e sensibilidade às características dos alunos.

Em suma, a investigação realizada evidencia que, mesmo em tempos de crise e limitação física, é possível repensar práticas e apostar em metodologias inovadoras e integradoras, capazes de mobilizar os alunos, respeitar os seus ritmos e interesses, e contribuir para uma educação mais inclusiva, ativa e significativa. Assim, este estudo demonstra que as visitas de estudo virtuais podem assumir-se como uma estratégia pedagógica culturalmente relevante e inovadora, fortalecendo a relação entre escola, comunidade e património, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas e duradouras.

CONCLUSÃO

Finalizado este relatório, sinto que o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi extremamente valioso. Foi um caminho intenso e exigente, mas sem dúvida enriquecedor, tanto a nível pessoal como profissional. Os diversos contextos por onde passei e as experiências que vivi permitiram-me adquirir conhecimentos teóricos e práticos essenciais para exercer de forma informada, crítica e reflexiva. Ao longo da PP, fui consolidando competências que me preparam para assumir o papel de educadora de infância e professora do 1.º CEB com maior segurança, consciência e responsabilidade.

A realização deste trabalho foi um processo rigoroso e desafiante, mas igualmente gratificante, uma vez que me proporcionou a oportunidade de investigar uma temática relevante: as visitas de estudo virtuais. Este tema emergiu da necessidade real que senti no contexto educativo vivenciado, marcado pelas consequências da pandemia da COVID-19, onde as visitas de estudo presenciais continuavam limitadas ou até inviabilizadas. Assim, através do recurso às TIC, percebi que era possível criar experiências significativas para os alunos, mesmo à distância, promovendo o contacto com o meio envolvente de forma segura e educativa.

Ao longo deste projeto, observei o entusiasmo, a participação ativa e o envolvimento das crianças perante a proposta da visita de estudo virtual, o que reforça a importância de proporcionar aprendizagens que façam sentido para os alunos e que integrem as suas vivências. Esta experiência mostrou-me que, quando bem planeadas, as visitas de estudo, mesmo que virtuais, podem ser momentos de grande aprendizagem, permitindo articular conteúdos, desenvolver competências e motivar os alunos para a aprendizagem de forma mais lúdica.

O processo de construção do recurso pedagógico revelou-se uma experiência formativa. Para criar a visita virtual tive de mobilizar várias competências: pesquisar informação fidedigna sobre os locais selecionados, selecionar conteúdos adequados à faixa etária, organizar uma narrativa coerente e, sobretudo, aprender a comunicar esse conhecimento de forma clara e apelativa. Foi também necessário explorar ferramentas digitais que inicialmente desconhecia, como programas de edição de vídeo, inserção de áudio e integração de imagens. Para ultrapassar as minhas limitações, recorri a tutoriais, a colegas

com maior experiência tecnológica e a uma prática constante de experimentação e erro. Esse percurso ensinou-me a ser persistente, criativa e autónoma, competências essenciais para a docência no século XXI.

Para além das aprendizagens tecnológicas, a construção do recurso obrigou-me a aprofundar o meu conhecimento sobre o património de Leiria, desde os aspetos históricos aos culturais. Não bastava conhecer os locais, foi preciso pensar como os apresentar às crianças, transformando factos em histórias capazes de despertar curiosidade. Esse exercício levou-me a refletir sobre a forma como comunicamos o conhecimento: mais do que transmitir dados, importa traduzi-los em experiências de aprendizagem significativas. Essa tomada de consciência foi uma das maiores riquezas deste processo.

Outro ponto importante prende-se com a relação da visita virtual com o currículo. Na fase de planificação, identifiquei as Aprendizagens Essenciais que poderiam ser trabalhadas, nomeadamente no Estudo do Meio (património, história local e valorização da identidade cultural), em Português (compreensão oral e produção de textos), em Artes (expressão plástica e dramática) e em Tecnologias da Informação e Comunicação (uso crítico e criativo dos meios digitais). A interdisciplinaridade, que tinha explorado no enquadramento teórico, concretizou-se na prática através desta proposta, mostrando que um único recurso pode articular várias áreas curriculares, reforçando a ideia de que a aprendizagem deve ser global e integrada.

A investigação desenvolvida permitiu-me também refletir sobre a minha própria prática, desafiando-me a adaptar estratégias, a repensar abordagens e a procurar soluções criativas e inovadoras para os desafios encontrados. Esta abertura à mudança é uma característica fundamental de qualquer profissional da área da educação que se preocupe com a qualidade das aprendizagens.

Em suma, espero que este trabalho possa, de alguma forma, inspirar outros docentes a explorar caminhos alternativos aos desafios existentes nas práticas, como as visitas de estudo virtuais, reconhecendo nelas um recurso didático com potencial, acessível a todos e adaptável a diferentes realidades e contextos. Levo comigo a certeza de que ser professor vai muito além da sala de aula, é proporcionar aos alunos experiências educativas significativas, quer seja presencialmente ou virtualmente.

BIBLIOGRAFIA

- Aguiar, J. (2016). *A pertinência da saída de campo no processo de aprendizagem de História e Geografia. O caso do Alto Douro Vinhateiro*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Ajuriaguerra, J. (1990). *Manual de psiquiatria infantil* (3.^a ed.). Masson.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Plátano Edições Técnicas.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia: Princípios, dificuldades e problemas*. Edições Asa.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). *A review of research on school field trips and their value in education*. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235–245.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Reserach in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz Editores.
- Centro Social e Paroquial dos Pousos. Projeto educativo.
- Chen, X., & Zhang, Y. (2023). Virtual field trips in K-12 classroom teaching: A Systematic review. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 19(1), 52-68. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1435656.pdf>

- Choay, F. (2001). *A alegoria do património*. Edições 70.
- Cruz, I. (2013). *Potencialidades e Utilização do Espaço Recreio: Um estudo desenvolvido em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa] Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/184b0efa-b9e0-423b-8503-e057f189e8d1>
- Durand, J. -Y. (2006). Patrimónios/patrimônios. In Coletivo (Org.), *Actas das XVI Jornadas sobre a Função Social do Museu* (pp. 41-53). Câmara Municipal de Montalegre & MINOM.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (3.ª ed.). Artmed.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2013). *The museum experience revisited*. Routledge.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In J.-M. De Ketele & M. P. Alves (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto Editora. https://www.researchgate.net/publication/314296192_Articulacao_Da_Aprendizagem_Da_Avaliacao_E_Do_Ensino_Questoes_Teoricas_Praticas_e_Metodologicas
- Ferraz, R. A., Melo-Silva, L. L., Coscioni, V., & Oliveira Rodrigues, J. P. (2023). Definições de competências transversais em estudantes universitários: revisão de escopo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 24(1), 29-41. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902023000100029
- Ferreira, M., (2016). *Da Geografia de Orlando Ribeiro à Geografia Atual – Experiências com alunos do ensino secundário no contexto de prática de ensino supervisionada* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. https://run.unl.pt/bitstream/10362/19739/1/Relat%C3%B3rio%20PES_Lu%C3%ADsa%20Ferreira_Corrigido%20ap%C3%B3s%20defesa%20p%C3%ABlica%20%281%29.pdf

- Ferro, M. (1997). Museologia e Conservação. In *Património Classificado: Encontros promovidos pelo IPPAR e pela UCP* (pp.247-262). Universidade Católica Editora.
- Figueira, A. (2014). *Educação patrimonial e identidade cultural: Contributos para a formação de cidadãos ativos*. Revista Portuguesa de Educação, 27(1), 67–84.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- Flores, M. A., Machado, E. A., Alves, P., & Vieira, D. A. (2021). *Ensinar em tempos de COVID-19: Um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 34(1), 41 -59.
- Fonseca, V. (2005). *O desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Âncora Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educação de infância: Fundamentos da abordagem High/Scope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Inês, L. (2001). *Projetos e Estudo do Meio - Caderno de apoio*. Universidade Aberta
- Leitão, I. F. C. (2023). *A importância das visitas de estudo virtuais na motivação de alunos/as do 5.º ano para a aprendizagem das ciências* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra] Repositório Científico de Acesso aberto em Portugal. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/e057910b-5b14-4766-9861-f87605a98e69>
- Lemos, M. A. (2013). *Património cultural: Conceitos, políticas e práticas*. Edições Colibri.
- Makransky, G., & Mayer, R. E. (2022) Benefits of taking a virtual field trip in immersive virtual reality: Evidence for the immersive virtual field trip hypothesis. *Educational Psychology Review*, 34, 1771-1798. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-022-09675-4>
- Manique, A. P., & Proença, M. (1994). *Didática da História-Património e História Local*. Texto Editora.

- Mateus, A. (2016). *O património cultural e a importância da sua salvaguarda para a consolidação da memória coletiva (II)*. Jornal de Monchique, (441). <https://www.jornaldemonchique.pt/o-patrimonio-cultural-e-a-importancia-da-sua-salvaguarda-para-a-consolidacao-da-memoria-coletiva-ii/>
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Mayer RE. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Molina, M. (2013). *Socorro sou professor!- Soluções práticas para as interrogações do docente atual e a sua relação com os alunos, encarregados de educação, colegas, escola e comunidade*. Bookout.
- Moreira, J. A. S. (2023). *Explorar a História e o Património Locais no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Educação Histórica e Patrimonial na perspetiva dos docentes*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/3381>
- Moreira, M. A. (2017). *Aprendizagem significativa: Da teoria à prática*. Centauro Editora.
- Muscolino, J. (2008). *Cinesiologia. O Sistema Esquelético e a Função Muscular*. Lusodidacta.
- OECD. (2021). *OECD digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2021_589b283f-en.html
- Oliveira, A. R. S. (2023). *Visitas virtuais: Potencialidades pedagógicas em contexto escolar*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Minho.
- Oliveira, H. (2012). Potencialidades didáticas das visitas de estudo: A perceção dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida. In Royé, D., Vázquez, J. A. A., Otón, M. P., Mantiñán, M. J. P. & Díaz, M. V. (Coords.), *Atas do XII Coloquio Ibérico*

de Geografia: Respuestas de la Geografía ibérica a la crisis actual (pp. 1680-1687). Meubook.

Pacheco, J. (Org.). (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto Editora.

Pereira, M. D. P. R., & Cardoso, A. P. P. O. (2016). A escola e a educação patrimonial: Perspetivas de intervenção. *Millenium – Journal of Education, Technologies and Health*, (38), 107-123. <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8253>

Pereira, M., & Cardoso, A. (2010). *A escola e a educação patrimonial: Perspetivas de intervenção*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Asa.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Asa.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton & Company.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Summus.

Pinto, H. (2022). A educação patrimonial num mundo em mudança. *Educação & Sociedade*, 43(02).
<https://www.scielo.br/j/es/a/rn7z7jtnh3rx7kksLvHrjmf/?lang=pt>

Pinto, T. (2015). *A visita de estudo virtual como estratégia pedagógica – uma experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico do Porto.
<https://recipp.ipp.pt/entities/publication/23ae4a48-5345-4c34-8d6c-0cab2411b834>

Ponte, J. P. (2006). *Investigação qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.

Portugal (2020). Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. *Diário da República*, n.º 52/2020, 1.º Suplemento, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/10-a-2020-130243053>

Reis, C. N. C. (2010). *Visitas de estudo virtuais como actividades de enriquecimento curricular em Ciências Naturais (7º ano)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade

de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1430/1/2010001406.pdf>

Reis, P. (2009). *Kit pedagógico de Estudo do Meio do 1.º Ciclo: Propostas para planeamento, exploração e avaliação de visitas a centros de ciência*. Texto editores.

Ribeiro, N. (2021). *Visitas virtuais em contexto escolar*. Revista Comunicar e Conhecer, 1(1), 45–60.

Ribeiro, N. M. (2012). *Fotografia panorâmica aplicada a visitas virtuais em contexto escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório da Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/e829ad32-dfa5-4ddb-9412-f35e29460dba>

Rocha, G. F. do N., Mota, A. da S., & Veloso, T. M. (2024). *Educação patrimonial na escola e suas perspetivas pedagógicas*. Revista Sociedade Científica, 7(1), 1678–1693.

Rodrigues, A. P. G. N. (2019). *A língua portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico: As implicações da leitura na escrita* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora.
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/25592>

Rodrigues, F. I. A. (2019). As visitas de estudo – um elemento chave na aprendizagem das línguas estrangeiras. *INFAD Revista de Psicologia*, 1(1), 165-170.
https://www.researchgate.net/publication/334218826_As_visitas_de_estudo_um_elemento_chave_na_aprendizagem_das_linguas_estrangeiras

Serra, F. (2012). *A linguagem como instrumento de mediação na construção interativa de significados científicos no 1.ºCEB*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
<https://repositorium.uminho.pt/handle/1822/23914>

Silva, É. (2021). *As visitas de estudo virtuais em geografia: uma alternativa pedagógica em tempos de pandemia*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da

Universidade do Porto]. Repositório aberto da Universidade do Porto. [Repositório Aberto da Universidade do Porto: As visitas de estudo virtuais em Geografia: uma alternativa pedagógica em tempos de pandemia](#)

Silva, E. L. D. (2013). *Património: um caminho para a cidadania*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal.

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

Silva, L. P. C. (2020). *A importância da visita de estudo no ensino e aprendizagem de história: um exemplo prático*. [Relatório de Prática de Ensino supervisionada, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/47074>

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Skar, G. B., et al. (2022). *Handwriting fluency and the quality of primary-grade writing*. Reading and Writing.

Tolentino, Á. (2022). *Educação patrimonial na escola, com a escola e para além da escola: uma conversa com professoras e professores em diálogo com Paulo Freire*. Cadernos de Sociomuseologia, 63(19), 107–116.

Tuthill, G., & Klemm, E. B. (2002). *Virtual field trips: Alternatives to actual field trips*. *International Journal of Instructional Media*, 29(4), 453–468.

UNESCO. (2003). *Convenção para a salvaguarda do património cultural imaterial*. UNESCO.

UNESCO. (2013). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los alumnos para los retos del siglo XXI*. UNESCO.

UNESCO. (2019). *Digital technologies to empower world heritage*. UNESCO World Heritage Centre. <https://whc.unesco.org/uploads/activities/documents/activity-1142-37.pdf>

- Vieira, A. M. (2016). *Educação Social e Mediação Sociocultural* (2.^a ed.). Profedições.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - GRELHAS DE OBSERVAÇÃO – ROTINAS DO GRUPO

Horário	Rotinas

APÊNDICE 2 - GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DE CADA CRIANÇA

Alimentação	Que tipo de alimentação já faz?		
	Restrições alimentares?		
	Que estratégias estão a ser utilizadas para introduzir novos alimentos?		
	Consegue comer sozinha?		
Mobilidade	Gatinha?		Consegue subir e descer degraus?
	Põe-se de pé?		Consegue correr?
	Consegue andar com ou sem ajuda?		Consegue sentar com ou sem apoio?
	Consegue dar quantos passos sozinha?		
Linguagem	Comunicação compreensiva	Não fala, mas compreende o adulto?	
		Reconhece e reage verbalmente aos adultos próximos?	
	Comunicação expressiva	Produz três ou mais palavras?	
		“Palra” expressivamente	
		Sabe dizer o seu nome?	
Interação com o outro	Diz adeus?		
	Olha quando o/a chamam?		
	Presta atenção quando ouve o seu nome?		

APÊNDICE 3 - FOTOGRAFIAS DA SALA DE ATIVIDADES 2



Figura 4- área de trabalho; área da expressão plástica e lavatório



Figura 4- área de trabalho e exposição de trabalhos realizados pelas crianças



Figura 4- área de trabalho; área do tapete e área da casinha

APÊNDICE 4 – PLANO DE OBSERVAÇÃO - JI

Quando se vai observar?	18/02/2020 a 11/03/2020
Onde se observa?	Jardim de Infância da Quinta do Amparo (Marrazes 2)
Quem vai observar?	Fabiana Machado e Patrícia Branco
O que vamos observar?	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo de crianças da sala 2; • A educadora do grupo de crianças da sala 2; • A instituição Jardim de Infância da Quinta do Amparo (Marrazes 2)
Como vamos observar?	<p>Através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Observação direta; ✦ Conversas informais; ✦ Registo fotográfico e videográfico; ✦ Notas de campo; ✦ Grelhas de observação; ✦ Questionários.
Porque vamos observar?	<p>Para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • • Conhecer o grupo de crianças; • Perceber de que forma a educadora interage com o grupo; • Compreender os métodos de trabalho da educadora; • Perceber o funcionamento da instituição; • Entender as rotinas das crianças

APÊNDICE 5 – PROPOSTA DE ATIVIDADE - EAD JI

Intencionalidades Educativas:

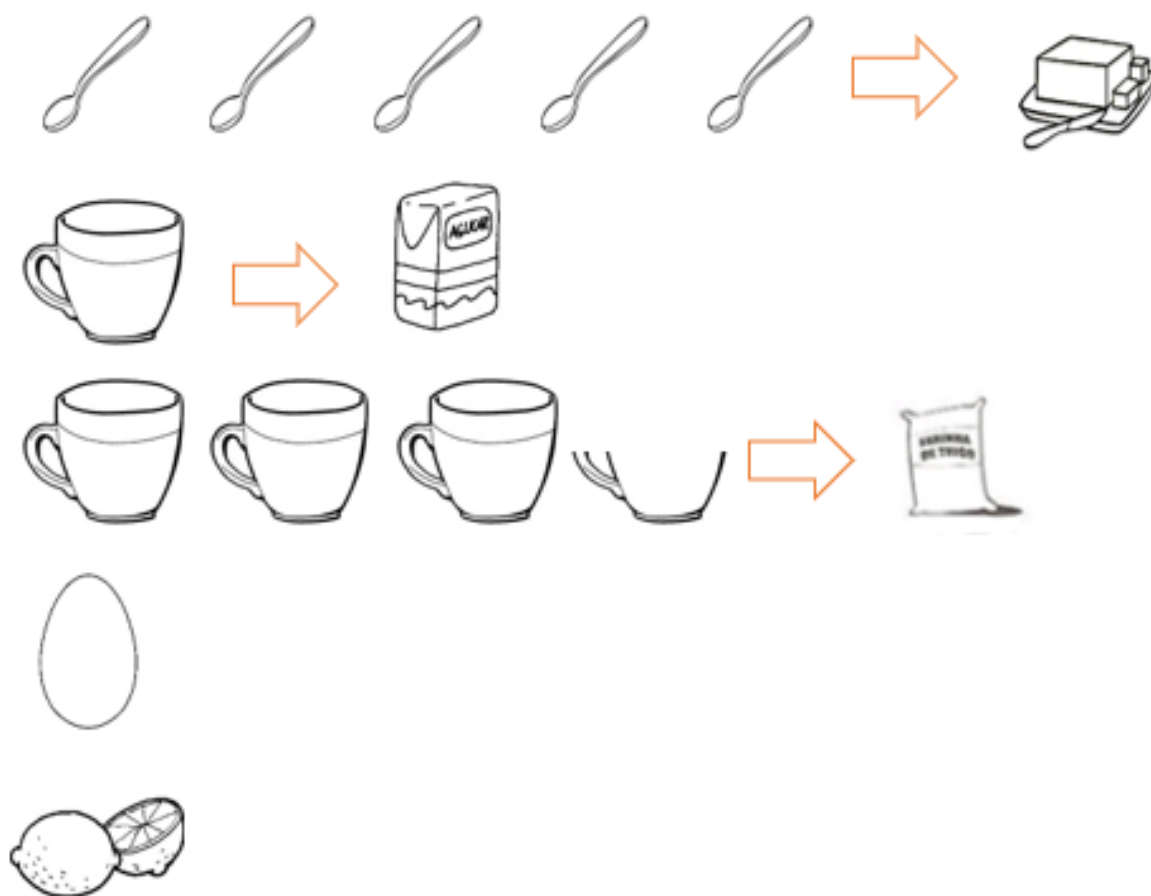
- Promover oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança;
- Evolver as famílias na construção da independência e autonomia, nomeadamente nos cuidados de segurança e saúde;
- Utilizar as situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de aprendizagem;
- Incentivar comportamentos e hábitos saudáveis no dia a dia das crianças
- Promover a autonomia na realização de atividades

VAMOS LÁ COMEÇAR!

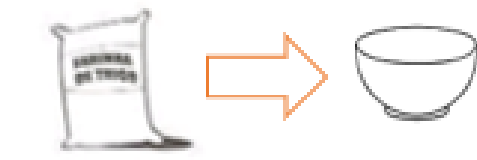
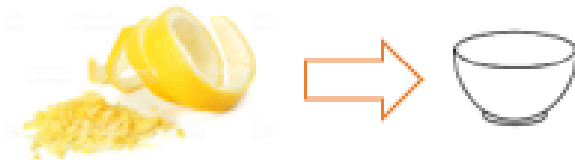
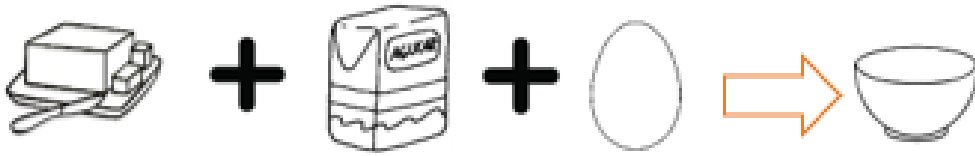
<https://youtu.be/nZX7pgKVG8E>

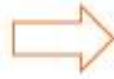
1.º - No vídeo que disponibilizamos (link acima), vê a receita dos biscoitos que tu vais fazer, podes colocar este vídeo quando estiveres a fazer os biscoitos e assim ele vai-te ajudando.

2.º - Para esta receita vais precisar de:



3.º - Vamos fazer os biscoitos?!

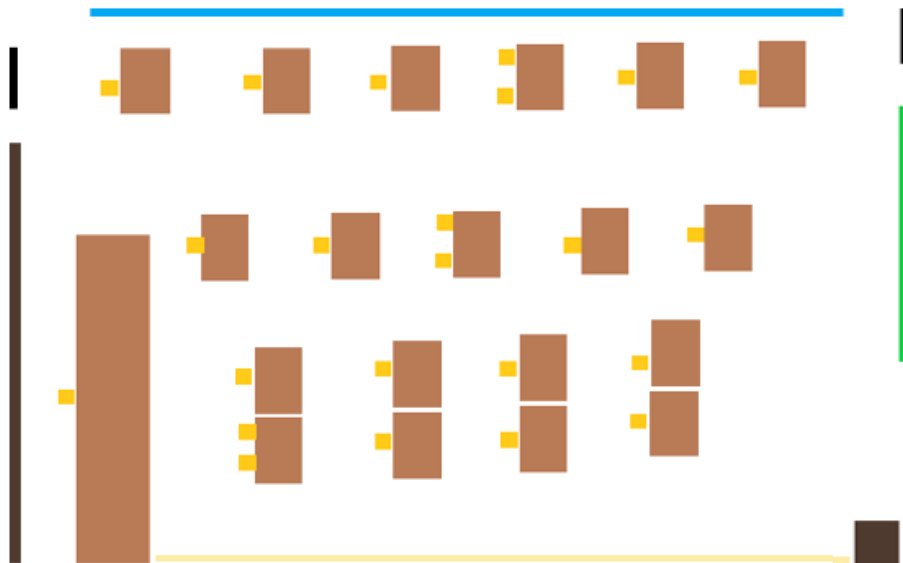




Esperemos que tenham gostado das atividades hoje! E não te esqueças, manda uma foto do teu desenho para o email da educadora Zé! Estamos muito curiosas!!!

OBRIGADA! Beijinhos muito grandes.


APÊNDICE 6 – PLANTA DA SALA DE AULA DO 1.º ANO



Apêndice 1 -Planta da sala de aulas do 1.º ano

Preto - Portas; **Castanho escuro** - Armários; **Castanho Claro** - Secretária da professora/secretárias dos alunos; **Azul** - Janelas; **Verde** - Quadro de giz; **Laranja** - Cadeiras

APÊNDICE 7 – GRELHA DE AVALIAÇÃO 1.º ANO


	Escola Básica de Pinheiros
Ano Letivo 2020/2021	1º Ano

Legenda:

S- Sim
 AV- Às Vezes
 N- Não
 NA- Não Avaliado

Português													
Oralidade e Iniciação à Educação Literária								Leitura e Iniciação à Educação Literária		Escrita			
Nomes:	Escuta os outros	Espera pela sua vez para falar	Compreende discursos diversificados	Compreende textos orais	Expressa-se corretamente de modo claro, audível e com entoação adequada	Exprime opiniões, ideias e sentimentos de forma adequada ao contexto	Produz relatos com imaginação	Lê com articulação correta e entoação adequada	Compreende as ideias centrais de diferentes tipos de texto	Escreve de forma legível	Faz uma gestão correta do espaço	Escreve corretamente palavras	Escreve corretamente frases
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	S	AV	AV	AV	S	S	AV	N	AV	AV	AV	AV	AV
	S	S	AV	S	S	S	S	AV	S	N	N	AV	AV
	S	AV	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	S	S	AV	AV	S	S	AV	N	AV	AV	AV	AV	AV
	S	S	AV	AV	S	S	AV	N	AV	AV	AV	AV	AV
	S	S	AV	S	S	S	S	AV	S	N	N	AV	AV
	S	AV	S	S	S	S	S	N	S	S	S	AV	AV
	S	S	AV	AV	AV	AV	AV	N	AV	N	N	AV	N
	S	AV	S	S	S	S	AV	S	N	N	AV	AV	AV
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	AV	AV	AV	AV	S	S	AV	N	AV	AV	AV	AV	AV

APÊNDICE 8 – PESQUISA SOBRE O PATRIMÓNIO DE LEIRIA

	Escola Básica da Gândara dos Olivais	
Ano Escolar 2020/2021	Estudo do Meio	Ano: 3.º Turma: _____
Nome: _____		Data: ____/____/2021

A Estrela e o Ulisses fizeram uma pesquisa sobre o seu distrito, Portalegre, para o ficarem a conhecer melhor. Existem tantas coisas que eles não sabiam! Agora que já sabes o que é o património porque é que não fazes o mesmo? Vamos lá, pesquisa sobre o teu distrito, Leiria. Faz como nós e completa a tabela



Distrito	Portalegre	
Nome de alguns concelhos	Elvas; Campo Maior; Alter do Chão	
Monumentos	Miradouro de Santa Luzia; Sé Catedral; Museu da Cortiça	
Festas e romarias	Feira de São Mateus e Expo São Mateus; Festas do Povo (Campo Maior)	
Artesanato	Tapeçarias de Portalegre; cestaria em madeira de castanheiro; bordados	
Danças e cantares	Danças e cantares de Portalegre; «Saías» de Campo Maior	
Gastronomia	Doçaria conventual: manjar branco; pastéis de Santa Clara; lampreia Doçaria popular: boleimas; bolo finto	
Trajes regionais	Traje do pastor: capote; safões e pelico Traje da ceifeira: roupa de campo	
Atividades económicas	Indústria: cortiça; confeções Agricultura e pecuária: queijos; enchidos	

APÊNDICE 9 – GUIÃO PRÉVIO À VISITA DE ESTUDO VIRTUAL

	Escola Básica da Gândara dos Olivais	
Ano Escolar 2020/2021	Estudo do Meio	Ano: 3.º Turma: _____
Nome: _____ Data: ____/____/2021		



Visita de estudo virtual

Objetivos da Visita de Estudo:

- Ficar a conhecer o património histórico da cidade de Leiria;
- Proporcionar aos alunos o contacto com alguns dos edifícios e monumentos mais marcantes da cidade;
- Relacionar alguns pontos históricos da cidade com escritores;
- Promover a valorização dos monumentos e edifícios da cidade de Leiria.

Material necessário:

- Computador;
- Projetor;
- Vídeo “Vamos conhecer o património histórico de Leiria?”
- Guião, roteiro e autoavaliação da visita de estudo virtual;
- Lápis;
- Borracha.

Duração: Uma hora e meia.

Responde às seguintes questões.

Já fizeste alguma visita de estudo virtual?

Sim **Não**

O que é que achas que são visitas de estudo virtuais?

Achas que as visitas de estudo são importantes para a aprendizagem dos alunos?

O que é que sabes sobre o património?

O que é que sabes sobre a cidade de Leiria?

O que é que queres aprender mais sobre Leiria?

APÊNDICE 10 – GUIÃO PRÉVIO À VISITA - EVIDÊNCIAS

Responde às seguintes questões.

Já fizeste alguma visita de estudo virtual? Sim Não

O que é que achas que são visitas de estudo virtuais?
Eu acho que as visitas de estudo virtuais são esquetes.

Responde às seguintes questões.

Já fizeste alguma visita de estudo virtual? Sim Não

O que é que achas que são visitas de estudo virtuais?
São visitas no computador.

Responde às seguintes questões.

Já fizeste alguma visita de estudo virtual? Sim Não

O que é que achas que são visitas de estudo virtuais?
São coisas que nós descobrimos e aprendemos coisas.

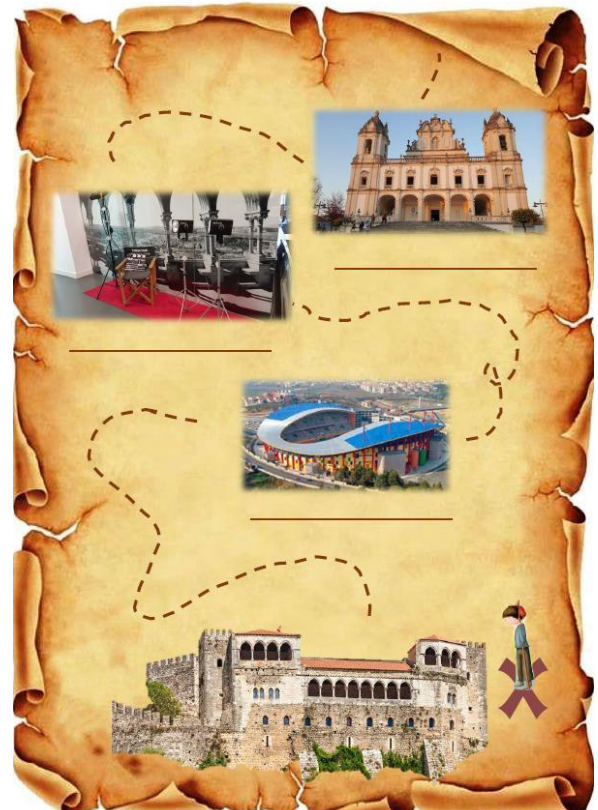
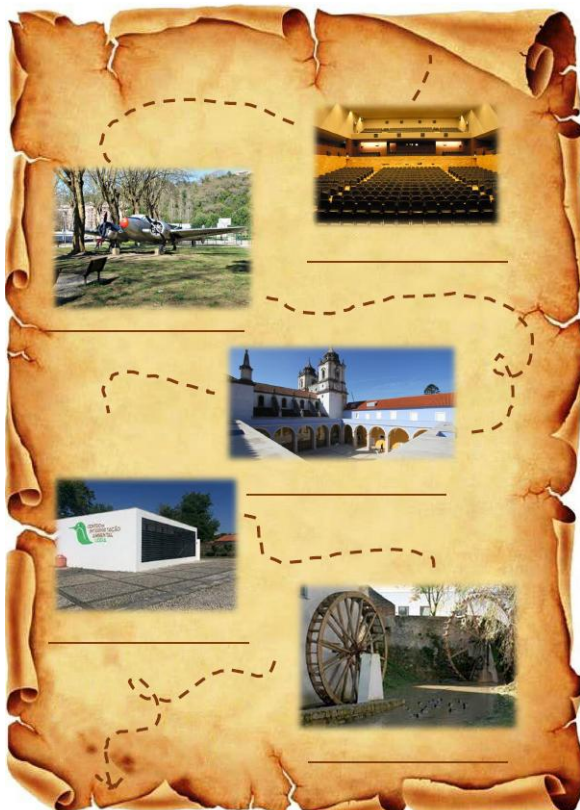
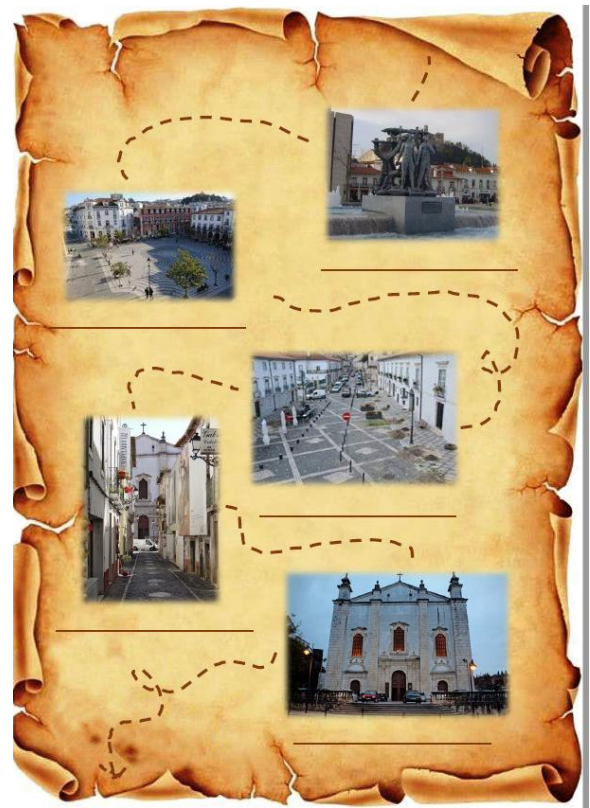
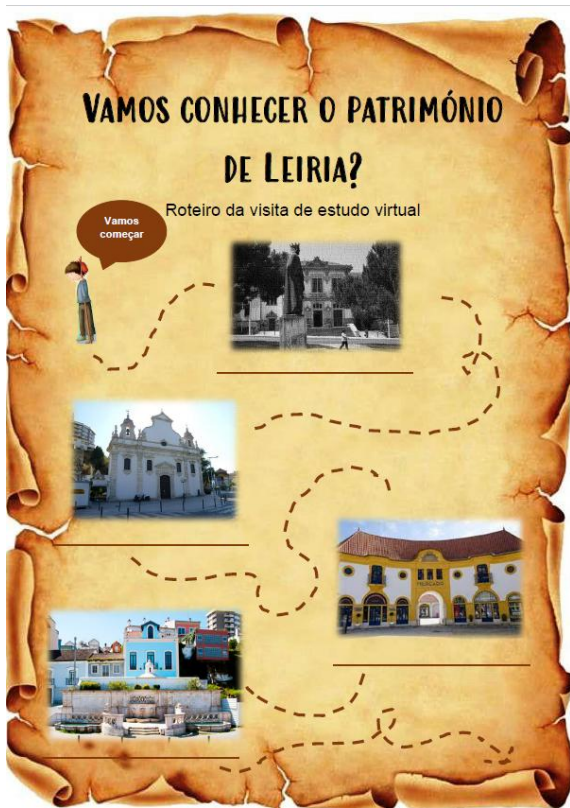
O que é que sabes sobre o património?
Não sei nada.

O que é que sabes sobre a cidade de Leiria?
Eu sei que a cidade de Leiria tem estatua, rios e cafes.

O que é que queres aprender mais sobre Leiria?
Eu quero aprender mais sobre o castelo.

O que é que sabes sobre o património?
Sei que o património são monumentos.



APÊNDICE 11 – ROTEIRO DA VISITA DE ESTUDO VIRTUAL




VAMOS CONHECER O PATRIMÓNIO DE LEIRIA?

Roteiro da visita de estudo virtual


Vamos começar




Câmara Municipal de Leiria



Igreja do Espírito Santo
Santo
MDCXVIIII



Mercado de Santo António
MCDLV



Fonte das Três Vidas



Praca Rodrigues Lobo



Estátua do Luiz e do Deana



Largo (Biblioteca)
MCMXCVII



Rua Direita



Sé de Leiria
MDL

Yuris



Parque do Aviação



Teatro José Luciano de
Silva
M CMLXIII



Museu de Beira



CIA



Moimto de Papel
MCDXI



MIMO



Igreja da Nossa Senhora da Encarnação



Estádio da Freixo
de Jorge Magalhães Lemos




Castelo de Freixo

4

MCXXXV

APÊNDICE 13 – GUIÃO DE AUTOAVALIAÇÃO DA VISITA DE ESTUDO VIRTUAL

	Escola Básica da Gândara dos Olivais	
Ano Escolar 2020/2021	Estudo do Meio	Ano: 3.º Turma: _____
Nome: _____		Data: ____/____/2021



Autoavaliação da visita de estudo virtual

A visita correspondeu às tuas expetativas?

Sim

Não

O que é que aprendeste de novo?

Regista:

O que mais gostaste	O que menos gostaste


Gostava de aprender mais sobre...

Desenha o lugar que mais gostaste de visitar e escreve o que ainda te lembras sobre ele.



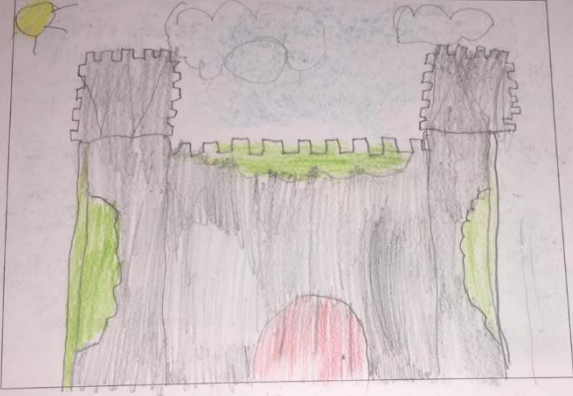
APÊNDICE 14 – GUIÃO DE AUTOAVALIAÇÃO DA VISITA DE ESTUDO – EVIDÊNCIAS

Desenha o lugar que mais gostaste de visitar e escreve o que ainda te lembras sobre ele.



O Castelo de Leiria foi construído no ano 1135.

Desenha o lugar que mais gostaste de visitar e escreve o que ainda te lembras sobre ele.



O castelo de Leiria foi construído em 1135 -
 porque foi uma torre e uma muralha elevada para
 a sua vez chamada Torre Dourada.

A visita correspondeu às tuas expectativas? Sim Não

O que é que aprendeste de novo?
 Aprendi que a cidade de Leiria guardava muitas
 histórias.

Regista:

O que mais gostaste	O que menos gostaste
Visitar toda a cidade de Leiria.	

APÊNDICE 15 – PLANIFICAÇÃO DA SEMANA

Planificação n.º5					
Local: Escola Básica de Gândara dos Olivais		N.º de Crianças: 21 crianças	Intervenientes:		Supervisora: Cooperante:
<u>Contextualização:</u>					
Estudo do Meio: O passado do meio local (Projeto: Vamos conhecer o património histórico de Leiria).					
<u>Atitudes, valores e normas: (Segunda e Terça)</u>					
→ Estar atento; respeitar as regras da sala de aula; demonstrar respeito pelo outro; participar de forma ativa nas atividades propostas; conseguir expressar-se corretamente; dominar os conteúdos abordados na aula.					
<u>Segunda-feira (10 de maio)</u>					
<u>Área Curricular</u>	<u>Domínio/Bloco</u>	<u>Conteúdo do</u>	<u>AE: conhecimentos, capacidades e atitudes</u>	<u>Descrição das atividades</u>	<u>Descritores do Perfil do Aluno</u>
<u>Estudo do Meio</u> <u>(14h30m – 15h30m)</u>	<u>Bloco 2- À Descoberta dos outros e das Instituições</u>	<u>O Passado do Meio Local</u>	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer vestígios do passado local: construções, costumes e tradições. Conhecer factos e datas importantes para a história local. 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterização geral do que é o património. (10m) Caracterização da cidade de Leiria (power point). Localização da cidade num mapa. Breve explicação da criação da mesma. (5m) Realização de uma pesquisa a pares. Será entregue a cada aluno uma tabela que terão de preencher com informações do seu distrito que encontrem na internet (a atividade será realizada na biblioteca tendo links orientadores já preparados em cada computador). (30m) Apresentação das pesquisas (um par apresenta e depois os outros acrescentam a informação que acharem relevante para além da que foi dita). (15m) 	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Criativo (A, B, C, D, G) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)
<u>Recursos:</u>					
<u>Estudo do Meio:</u> Powerpoint de Leiria; Tabela de pesquisa; Poema de Leiria.					

Quarta-Feira (12 de maio)

<u>Área Curricular</u>	<u>Domínio/Bloco</u>	<u>Conteúdo</u>	<u>AE: conhecimentos, capacidades e atitudes</u>	<u>Descrição das atividades</u>	<u>Descritores do Perfil do Aluno</u>
<u>Estudo do Meio</u> (13h30m-15h30)	<u>Bloco 2- À Descoberta dos outros e das Instituições</u>	O Passado do Meio Local	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer vestígios do passado local: construções, costumes e tradições. Conhecer factos e datas importantes para a história local. 	<ul style="list-style-type: none"> Explicação do que iremos fazer posteriormente (ter uma “visita de estudo virtual”) e apresentar os objetivos e o guião da mesma. Apresentação de um vídeo realizado pelas mestrandas <ul style="list-style-type: none"> Este vídeo será uma apresentação de um itinerário pelo Património Edificado do Centro Histórico de Leiria e por locais emblemáticos da mesma cidade. Conversa sobre o que foi realizado. Escrita de um texto sobre o que mais e menos gostaram da visita (ilustração da mesma – “A minha visita pelo património de Leiria”). 	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Criativo (A, B, C, D, G)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p>
<p><u>Recursos:</u></p> <p><u>Estudo do Meio:</u> Powerpoint objetivos; guião da visita de estudo, vídeo da visita de estudo virtual.</p>					