



Bruna Bravo Correia Fernandes

**Quem ouve um conto aprende e
ponto: A Literatura para a Infância e
a construção integrada do saber**

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Bruna Bravo Correia Fernandes

**Quem ouve um conto aprende e
ponto:**

**A Literatura para a Infância e a
construção integrada do saber**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1ºCiclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Maria Teresa Sarmento

junho de 2026

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Chegou ao fim o meu percurso académico, que viagem... Este é o realizar de um sonho que me acompanha desde pequenina. Desde muito cedo que soube que o caminho era este. Foram cinco anos difíceis, com muitos desafios, mas com determinação foram ultrapassados com muito sucesso. Assim, é hora de agradecer e de enaltecer alguns nomes que foram fundamentais para que esta caminhada fosse um momento de sucesso e de crescimento quer a nível profissional, como pessoal.

Primeiramente, o mais profundo obrigada à minha família, em especial aos meus pais e à minha irmã, que diariamente me apoiaram e não me deixaram desistir, com uma palavra de amor. Cada vez mais tenho a certeza de que juntos conseguimos ultrapassar todos os obstáculos.

À Professora Doutora Teresa Sarmento, por ser a calma e a tranquilidade no meio de tanta confusão e ansiedade, sempre com uma palavra de conforto. Por toda a orientação, pela postura cuidada e ponderada, pelo rigor e reflexão e pela disponibilidade, obrigada. Sem dúvida que a Professora foi fundamental nesta jornada. Foi um privilégio tê-la como orientadora.

À Educadora Liliana e à Professora Mi pela oportunidade que me deram de aprender, crescer e ser feliz. Por todos os conselhos e conhecimentos mútuos, pela confiança e pela liberdade que sempre me foi dada, fizeram de mim uma estagiária realizada. Em mim ficará sempre um bocadinho vosso. Às minhas crianças, a razão de toda esta jornada, obrigada por me deixarem entrar no coração de cada uma de vós. Obrigada por toda a colaboração e entrega em todas as atividades, mas principalmente pelas brincadeiras e abraços que demos. Ficarão para sempre no meu coração.

Aos meus amigos, às que já me acompanham desde o 5.º ano e aos que apareceram agora na Universidade, obrigada por acreditaram sempre nas minhas capacidades, crescemos muito juntos. Que continuemos lado a lado a caminhar. “I ‘ll be there for you”.

Por fim, obrigada ao meu Instituto, Instituto de Educação e a todos os professores, por todas as partilhas, que foram a base para aquilo que hoje sou enquanto Educadora e Professora. Sou UMinho e tenho muito orgulho! Até um dia!

À Bruna de cinco, dez, quinze, vinte anos que sempre teve um sonho... Conseguimos!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri a qualquer forma de utilização indevida de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), nem à falsificação ou omissão de informações, fontes, dados, resultados ou processos em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração. Declaro ainda que qualquer utilização de ferramentas de IA foi feita de forma transparente e responsável, encontrando-se devidamente assinalada/descrita no trabalho, o que procedi à verificação crítica da exatidão do conteúdo produzido com o seu apoio. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Ética e Conduta da Universidade do Minho, bem como as normas aplicáveis de integridade académica e de proteção de dados.

RESUMO

O presente documento constitui o Relatório de Estágio desenvolvido no âmbito do estágio curricular da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho. Este Relatório teve como base a construção de um projeto de intervenção e investigação pedagógica que teve como principal objetivo investigar a capacidade e viabilidade de uma construção holística do saber através da Literatura para a Infância. Este projeto surgiu no contexto em Educação Pré-Escolar, visto ter sido observado o interesse das crianças por este tema e vontade de leitura das histórias que traziam de casa. Aliado a isso, foi tido em conta a visão holística necessária para esta valência, surgindo assim a questão de investigação: “De que forma a Literatura para a Infância pode promover a construção integrada do saber da criança?”. Com um grupo de três anos no Pré-Escolar e uma turma do 4.º ano de escolaridade no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram definidas três obras para cada grupo e desenvolvidas diversas atividades relativas às diferentes áreas do saber, com objetivos baseados nas especificidades referentes às respetivas idades, investigando e comprovando assim a abordagem interdisciplinar da Literatura para a Infância. Recorrendo à metodologia de Investigação-Ação e ao ciclo de planificação, ação, observação e reflexão, esta intervenção e investigação foi baseada numa postura reflexiva e crítica diariamente, permitindo dar resposta aos interesses e necessidades das crianças e aos objetivos propostos. Para além disso, ao longo da implementação do projeto foram mobilizados diferentes referenciais teóricos, que orientaram e justificaram a prática e as escolhas a cada nível. Desta forma, nesta intervenção e investigação foi implementada a visão de criança como o centro da sua aprendizagem, assumindo um papel ativo no seu processo de desenvolvimento. Para recolher os dados e como forma de avaliação, foi utilizada a observação participante, as notas de campo, os registos audiovisuais, a análise documental e as produções das crianças. Aliadas à aplicação de um questionário aos alunos, os dados recolhidos foram analisados e refletidos, tendo em consideração os objetivos propostos, com o propósito de avaliar e responder à questão de investigação. Assim sendo, concluiu-se e comprovou-se o impacto positivo da articulação entre estes dois temas, pelo que a Literatura para a Infância desenvolveu holisticamente os alunos, quer ao nível dos conteúdos teóricos como ao nível pessoal e social.

Palavras-Chave: Literatura para a Infância; Desenvolvimento holístico do saber; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico

ABSTRACT

This document constitutes the Internship Report developed within the scope of the curricular internship of the Supervised Teaching Practice course unit of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education at the University of Minho. This report is based on the design and implementation of a pedagogical intervention and research project whose main objective was to investigate the potential and viability of a holistic construction of knowledge through Children's Literature. The project emerged from a Pre-School Education context, following the observation of children's interest in this theme and their eagerness to read stories brought from home. Additionally, the holistic perspective required at this educational stage was taken into account, leading to the formulation of the following research question: "In what ways can Children's Literature promote the integrated construction of children's knowledge?". With a group of three-year-old children in Pre-School Education and a 4th-grade class in the 1st Cycle of Basic Education, three literary works were selected for each group, and several activities were developed across different areas of knowledge. The objectives of these activities were grounded in the specific characteristics of each age group, thus enabling the investigation and validation of an interdisciplinary approach to Children's Literature. Resorting to an Action Research methodology and to the cycle of planning, action, observation, and reflection, this intervention and research were grounded in a daily reflective and critical stance, allowing for responses to children's interests and needs, as well as to the proposed objectives. Furthermore, throughout the implementation of the project, different theoretical frameworks were mobilized, guiding and justifying the practice and pedagogical choices at each level. Thus, the intervention and research implemented a view of the child as the center of their own learning, assuming an active role in their developmental process. Data collection and evaluation were carried out through participant observation, field notes, audiovisual records, document analysis and the children's work. Alongside the administration of a questionnaire to the students, the collected data were analyzed and reflected upon in light of the proposed objectives, with the aim of evaluating and answering the research question, namely, understanding whether Children's Literature promotes an integrated construction of knowledge. In conclusion, the positive impact of these two themes in partnership was proven, as Children's Literature developed the students holistically, equally in their theoretical content and in the personal and social level.

Key Words: Children's Literature; Holistic Knowledge Development; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE TABELAS	xi
SIGLAS E ABREVIATURAS	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO	4
1. Caracterização geral dos contextos	4
1.1. Educação Pré-Escolar	4
1.1.1. Caracterização/descrição da Instituição Educativa	4
1.1.2. Caracterização do grupo de crianças	5
1.1.3. Caracterização da sala de atividades	6
1.1.1. Caracterização da rotina diária	9
1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
1.2.1. Caracterização/ descrição da instituição escolar	11
1.2.2. Caracterização da turma	12
1.2.3. Caracterização da sala de aula	14
1.2.4. Caracterização da rotina diária	16
1.3. Identificação da problemática	17
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CURRICULAR	21
2. Enquadramento teórico	21
2.1. Visão de criança e da sua aprendizagem	21
2.2. Papel do educador/professor	23
2.3. Contextualização da Educação Pré-Escolar	27
2.4. Contextualização do 1.º CEB	31
2.5. Construção integrada do saber	36
2.6. Literatura para a Infância	40
2.7. Literatura para a Infância na EPE e no 4.º ano	46
2.8. Literatura para a Infância e a construção integrada do saber	47
CAPÍTULO III – PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO	50
3. Metodologia, objetivos, estratégias, instrumentos de recolha e planificação pedagógica	50

3.1.	Metodologia do projeto de intervenção e investigação pedagógica	50
3.2.	Questão orientadora e objetivos da intervenção e investigação	53
3.3.	Estratégias de Intervenção pedagógica	56
3.4.	Instrumentos e técnicas de recolhas de dados	60
3.5.	Planificação da ação pedagógica	65
CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA		71
4.	Intervenção Pedagógica	71
4.1.	Intervenção em contexto de EPE	71
4.2.	Intervenção em contexto de 1.º CEB	106
4.3.	Avaliação do projeto	139
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS		143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		147
APÊNDICES		157
APÊNDICE I - Planificações da Educação Pré-Escolar		157
APÊNDICE II - Jogo dos opostos		178
APÊNDICE III - Jogo do número e quantidade		178
APÊNDICE IV – Planificações do 1.º CEB		178
APÊNDICE V - Ficha de leitura da obra “O dia em que a Lua e a Terra se zangaram”		212
APÊNDICE VI - Bilhete de Identidade dos planetas		213
APÊNDICE VII - Notícia sobre os planetas		213
APÊNDICE VIII - Ficha da expressão escrita:		214
APÊNDICE IX - Bingo da Matemática		214
ANEXOS		215
Anexo I – Canção adaptada “Ora vejam lá”, de conjunto de António Mafra		215

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Sala de atividades EPE;

Figura 2: Disposição da sala de atividade EPE;

Figura 3: Disposição inicial da sala 1.º CEB;

Figura 4: Disposição final da sala 1.º CEB;

Figura 5: Biblioteca da sala;

Figura 6: Matriz curricular-base do 1.º CEB;

Figura 7: Espiral de ciclos da Investigação-Ação;

Figura 8: Momento de partilha e interação com o fantoche;

Figura 9: Registo da brincadeira;

Figura 10: Realização da atividade do castelo;

Figura 11: Momento de interação inicial com o fantoche e partilha de conhecimentos;

Figura 12: Leitura da obra;

Figura 13: Tabela de registo das ideias do grupo;

Figura 14: Exploração da roda dos alimentos;

Figura 15: Realização e momento de exploração da tabela;

Figura 16: Momento de concretização do pictograma;

Figura 17: Visualização do vídeo;

Figura 18: Materiais utilizados na representação do ciclo da lagarta;

Figura 19: Realização do ciclo da lagarta;

Figura 20: Exposição dos materiais;

Figura 21: Realização da borboleta;

Figura 22: Momento de carimbagem;

Figura 23: Decoração da casa de Natal;

Figura 24: Ornamentação da sala;

Figura 25: Leitura da obra “Natal nas Asas do Arco-íris”;

Figura 26: Registo da história;

Figura 27: Registo da iniciação à escrita;

Figura 28: Momento de motivação e realização da neve;

Figura 29: Exploração e manipulação da neve;

Figura 30: Momento de partilha dos conhecimentos do grupo;

Figura 31: Desenvolvimentos dos conjuntos e do jogo da memória;

Figura 32: Momento de exploração do mapa;

Figura 33: Jogo dos opostos;

Figura 34: Momento de pré-leitura;

Figura 35: Leitura da história “Mais!”;

Figura 36: Conversa e análise dos elementos;

Figura 37: Realização das construções;

Figura 38: Materiais expostos na sala;

Figura 39: Reciclagem;

Figura 40: Indagação das figuras geométricas;

Figura 41: Produções com as figuras geométricas;

Figura 42: Realização do percurso proposto;

Figura 43: Momento do jogo;

Figura 44: Associação do número à quantidade;

Figura 45: Preparação da festa;

Figura 46: Pré-leitura e leitura da narrativa “O dia em que a Lua e a Terra se zangaram”;

Figura 47: Apresentação e justificação das notícias;

Figura 48: Momento de pontuação da notícia e respetiva correção;

Figura 49: Elaboração dos planetas;

Figura 50: Conceção dos bilhetes de identidade dos planetas;

Figura 51: Apresentação dos planetas e maquete final;

Figura 52: Momento de desenvolvimento dos enunciados;

Figura 53: Momento da elaboração das borboletas;

Figura 54: Exploração dos objetos;

Figura 55: Atividades que envolveram os objetos de simetria;

Figura 56: Exploração das simetrias de reflexão;

Figura 57: Exploração inicial do tema;

Figura 58: Análise das rochas;

Figura 59: Formação dos conjuntos de rochas;

Figura 60: Exploração de uma chave dicotômica;

Figura 61: Momento de pré-leitura;

Figura 62: Leitura e compreensão da narrativa;

Figura 63: Exploração das características do gato e da atividade;

Figura 64: Desenvolvimento da atividade;

Figura 65: Gatos criados pelos alunos;

Figura 66: Momento de expressão criativa;

Figura 67: Realização dos desenhos dos colegas;

Figura 68: Jogo de reflexão dos movimentos;

Figura 69: Exploração da narrativa “Gosto de Ti Assim!”;

Figura 70: Momento de reflexão pessoal;

Figura 71: Brainstorming inicial;

Figura 72: Leitura da narrativa “O Tempo Corre como um Rio”;

Figura 73: Brainstorming final;

Figura 74: Escrita conjunta do poema;

Figura 75: Planejamento e desenvolvimento do friso cronológico;

Figura 76: Construção do desenho do rio;

Figura 77: Apresentação dos ritmos;

Figura 78: Apresentação dos teatros;

Figura 79: Sessão da psicóloga escolar;

Figura 80: Jogo do “Bingo da matemática”;

Figura 81: Percurso realizado.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Rotina diária/semanal do grupo;

Tabela 2: Horário da turma;

Tabela 3: Objetivos de investigação e intervenção;

Tabela 4: Obras literárias exploradas e atividades desenvolvidas em contexto de EPE;

Tabela 5: Obras literárias exploradas e atividades desenvolvidas em contexto de 1.º CEB.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

BI - Bilhete de Identidade

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE - Conselho Nacional de Educação

DPLP - Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

Ed. Est. - Educadora Estagiária

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ELI - Equipa Local de Intervenção

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

I-A – Investigação-Ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LI – Literatura para a Infância

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PEBI - Programa de Escolas Bilingues

PLNM - Português Língua Não Materna

Prof. Est. - Professora Estagiária

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação Escolar

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionada I e II, inseridas na Unidade Curricular anual “Estágio”, constituinte do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Este documento resulta da implementação de um projeto de intervenção e investigação pedagógica desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa Instituição Particular de Solidariedade Social e numa instituição educativa pertencente à rede pública, respetivamente e integram duas vertentes, a componente de intervenção e de investigação, o que promove um pensamento crítico e reflexivo e a constante evolução e desenvolvimento de um saber e conhecimento profissional consciente e coerente (Vieira, 2009).

De acordo com a natureza investigativa característica deste projeto, no contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) foi necessária uma observação e escuta ativa, conjugadas com uma reflexão diária através da leitura de referenciais teóricos, despoletando a questão de investigação do mesmo. Esta foi objetivada com a escolha da metodologia Investigação-Ação, possibilitando uma reflexão contínua e uma sequência cíclica e interligada. Composta por ciclos de investigação e ação, estes promovem uma intervenção intencional, assentes em momentos de observação, reflexão, planificação e ação continuados. Neste sentido, nesta metodologia o professor assume também o papel de investigador da sua ação, que procura identificar e compreender as características das crianças e desenvolver a sua prática de acordo com as mesmas, através da planificação de estratégias que vão ao encontro destas. Este processo tem como objetivo principal a melhoria da prática educativa e do conhecimento do profissional, promovendo uma atitude investigativa fundamental para uma práxis contextualizada e adequada e para a promoção de aprendizagens significativas. Para além disso, foram utilizadas diversos instrumentos e técnicas de recolhas de dados para a componente investigativa, nomeadamente a observação participante, as notas de campo, os registos audiovisuais, a análise documental e as produções das crianças, que possibilitaram a análise de todo o processo.

Aliado a esta metodologia, é fundamental que o professor possua um elevado conhecimento das características do grupo, nomeadamente as necessidades e os interesses, permitindo, desta forma, o planeamento de atividades e possibilidades de aprendizagens pertinentes ao grupo. Para isso, é necessário que o adulto pense a criança como um ser individual e participativo, capaz de

se envolver no seu processo de aprendizagem, sendo por isso escutada e valorizada, pelo que, desta forma, o ambiente será estimulante e um facilitador das aprendizagens. A harmonia destes fatores permitiu a preparação e execução de atividades e aulas enquadradas e estimulantes, criando um ambiente favorável à aprendizagem significativa e ajustada, tendo sempre presente a importância da vertente lúdica.

Relativamente à intervenção pedagógica e ao projeto, foi desenvolvido numa sala de três anos no Pré-Escolar, numa IPSS e numa sala de 4.º ano de escolaridade do Ensino Básico, na rede pública. O projeto procura destacar a importância da Literatura para a Infância na construção integrada do saber e de uma aprendizagem holística, pelo que cada obra explorada integra diversas atividades que articulem as diferentes áreas. Este tema surge do interesse e entusiasmo demonstrado pelo grupo do Pré-Escolar na leitura de histórias. Da análise das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) é evidente a importância da integração e articulação das diversas áreas do saber, uma vez que o "desenvolvimento da criança processa-se como um todo" (p. 10). Assim sendo, o projeto assumiu esta visão de que "o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante" (p. 31) como base do mesmo, proporcionando a exploração de competências a diferentes níveis, como emocional, cognitivo ou social. A transição para o 1.º Ciclo foi feita naturalmente visto a Literatura para a Infância já ser um ponto essencial e central nos seus projetos, pelo que apenas foi necessário adequar ao grupo e ao nível de desenvolvimento. A articulação das diferentes áreas é também referida nas Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano (Ministério da Educação, 2018), "realização de percursos pedagógico didáticos interdisciplinares, com Matemática, Estudo do Meio e Expressões, tendo por base obras literárias e textos de tradição popular." (p.10), pelo que o projeto procurou desenvolver a mesma. No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) está declarado que "cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas." (pp. 8-9). Neste sentido, o projeto desenvolveu atividades que articularam a Literatura para a Infância e todas as áreas do saber e curriculares.

De referir que o projeto foi avaliado segundo os registos feitos nas notas de campo, a observação, os diálogos e os registos fotográficos, que permitiram refletir e analisar as aprendizagens e a prática, proporcionando e sendo fundamentais para a melhoria diária.

O presente documento apresenta-se dividido em cinco capítulos, estruturando e organizando os diversos temas explorados no mesmo.

No capítulo I apresenta-se a caracterização dos contextos em que foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente do grupo, da sua rotina ou do espaço, bem como a identificação e justificação da problemática e do tema referentes ao projeto de intervenção e investigação.

O capítulo II enquadra teórica e curricularmente o projeto e a relevância da Literatura para a Infância na aprendizagem integrada, sustentada nas diretrizes apresentadas nos documentos curriculares inerentes a cada contexto e em literatura especializada na área. Para além disso, é explanada a visão de criança, educação e do papel do adulto e feita uma breve contextualização de cada nível educativo.

No capítulo III apresenta-se a metodologia de investigação-ação, aplicada na concretização do projeto, bem como os métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados adotados durante todo o processo.

Já no capítulo IV são desenvolvidas as atividades e os resultados obtidos com a implementação do projeto, em ambos os contextos, analisando os mesmos, nomeadamente os dados registados nas notas de campo, as sínteses das atividades, os diálogos, os registos fotográficos e as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças.

Por fim, no último capítulo, capítulo V, são descritas as conclusões e considerações finais acerca do impacto deste processo na formação e crescimento pessoal e profissional enquanto educadora e professora, evidenciando as principais aprendizagens e desafios sentido ao longo de toda a jornada, que servem de base para a identidade profissional e formação contínua.

CAPÍTULO I – CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

1. Caracterização geral dos contextos

No presente capítulo decorre a caracterização dos contextos de intervenção e investigação pedagógica, onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada, ou seja, nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Desta forma, o capítulo inicia com a caracterização geral do contexto de EPE, passando de seguida para o contexto de 1.º CEB, explicitando aspetos como a descrição da instituição educativa, do grupo/turma de crianças, a sala de atividades e a rotina diária de cada contexto. Para além disso, neste capítulo são ainda explanados e justificados o tema e a questão de intervenção e investigação que motivou o desenvolvimento deste projeto, bem como os objetivos definidos para o seu desenvolvimento.

1.1. Educação Pré-Escolar

“...as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados.” (Silva et al, 2016, p.8).

1.1.1. Caracterização/descrição da Instituição Educativa

O Projeto de Intervenção e Investigação Pedagógica foi implementado numa instituição educativa localizada na parte histórica do centro da cidade de Guimarães, o que lhe confere uma boa e privilegiada localização, uma vez que se encontra próximo de uma grande e variada diversidade de serviços e parceiros culturais e históricos, tais como bibliotecas, museus, entre outros. Esta localização permite, assim, uma maior interação entre a escola e o meio, podendo aumentar e desenvolver o conhecimento do mundo local por parte das crianças e o interesse e relação pelo e com o mesmo, potencializando uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que oferece resposta em Creche, com uma oferta de quatro salas de atividades (desde o berçário até aos dois anos, tendo duas salas destinadas aos dois anos), três casas de banho juntas às salas, para o uso das crianças, e um recreio exclusivo desta valência, contando com um total de onze funcionárias, sendo três educadoras e oito auxiliares, relativas a estas salas. Oferece, também, resposta em educação pré-escolar, constituída por três salas (desde os três anos até aos cinco anos), com duas casas de banho e um recreio equipado com estruturas que estimulam o desenvolvimento motor, contando com três educadoras e três auxiliares. Para além disso, dispõem de um refeitório comum às duas valências, porém, o mesmo é usado em diferentes horários, e outros serviços que auxiliam as

crianças nas suas rotinas. A instituição possui salas destinadas às expressões artísticas, tais como Música, Tai-Chi, Expressão Dramática ou Expressão Motora e Dança, bem como às terapias, o que levam a um desenvolvimento das várias dimensões e necessidades das crianças.

De referir que foi construído, com a participação das famílias, um Jardim Sensorial que permite uma estimulação a vários níveis, para ambas as valências, tendo sido planeado e desenvolvido com o objetivo de complementar os recreios de creche e pré-escolar, uma vez que a estes faltavam estas características para o desenvolvimento das crianças. É, então, constituído por diversas áreas com jardim, permitindo o contacto com a natureza, uma cozinha de lama, um anfiteatro, uma escalada, estruturas que desenvolvem diversas noções espaciais, como dentro/fora, cima/baixo, entre muitas outras. A comunicação entre Equipa Educativa e Famílias é feita através de uma plataforma digital, Educabiz.

Esta instituição possui um Projeto Educativo trianual, que teve início no ano letivo em que se realizou o estágio e terminará no ano letivo 2026/2027, tendo como tema “Educar com Sentido(s)”. Este ano letivo foi alicerçado pelo subtema “Sentido de respeito pelo passado”, tendo como objetivo estratégico a melhoria da aprendizagem por parte das crianças relativamente ao passado, tais como pessoas, acontecimentos, factos, entre outros. Relativamente à filosofia de educação, esta instituição não defende nem segue um modelo curricular em específico, no entanto, as educadoras inspiram a sua prática pedagógica no modelo curricular *High Scope*, visto que consideram que esta coloca a criança no centro da sua aprendizagem, como também a metodologia de trabalho de projeto, pois referem que esta permite e desenvolve a autonomia das mesmas através dos projetos elaborados.

Esta é uma instituição que tem a criança, o seu bem-estar e desenvolvimento como centro de toda a sua ação, tendo como objetivo principal proteger, educar, desenvolver e cuidar das crianças em parceria ativa com as suas famílias, através de um ambiente saudável e harmonioso, para que o desenvolvimento pessoal e social da criança seja assegurado, baseado nos valores que orientam a instituição.

1.1.2. Caracterização do grupo de crianças

A implementação deste Projeto foi desenvolvida num grupo de Educação Pré-Escolar. Inicialmente, o grupo era constituído por 25 crianças, de entre as quais 11 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, todas elas de nacionalidade portuguesa. No entanto, uma vez que um dos meninos transitou para a escola pública, o grupo passou a contar com 24 crianças. As idades

estão compreendidas entre os três e os quatro anos, constituindo um grupo heterogéneo. Neste grupo estão inseridas crianças com dificuldades no desenvolvimento a diferentes níveis, tais como linguagem e motor, como também ao nível da atenção e concentração. Por este motivo, estas crianças são acompanhadas por terapeutas da fala e ocupacional, sendo quatro acompanhadas pela terapia da fala, uma acompanhada pela terapia ocupacional e uma seguida pela psicomotricidade. De referir que uma criança deste grupo é acompanhada pela ELI (Equipa Local de Intervenção), que integra e acompanha as atividades, apoiando a criança em questão.

Após uma observação próxima, presente e consciente, pode-se afirmar que as crianças que constituem este grupo têm personalidades muito características e fortes. Estas características aliadas à sua faixa etária fazem com que as relações interpessoais se possam tornar complicadas e com bastantes discussões, podendo levar ao confronto físico, visto terem uma linguagem não muito desenvolvida, para que resolverem estes conflitos. De referir que alguns elementos do grupo demonstram dificuldade em lidar com a frustração e a contrariedade, utilizando a birra como forma de enfrentar as emoções que sentem. Contudo, já revelam autonomia na higiene e no almoço.

De realçar que este é um grupo com crianças participativas e curiosas, que demonstram prazer na exploração tanto das áreas da sala como das atividades propostas. De acordo com as características do grupo e de forma a responder aos interesses, necessidades e especificidades de cada criança, a equipa educativa adquire uma prática pedagógica diferenciada e flexível, permitindo que todas as crianças se sintam seguras para participar no seu crescimento e aprendizagem.

1.1.3. Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades deste grupo é espaçosa, bastante iluminada por luz natural e tem acesso direto ao espaço exterior. Este espaço está dividido em diferentes áreas, tais como a área da casa, das construções, da natureza, da expressão plástica, dos jogos, da pista, da biblioteca e do acolhimento/grande grupo. A área da natureza foi criada no presente ano letivo, uma vez que o grupo demonstrou um grande interesse pelo tema, bem como pela exploração de materiais naturais e de fim aberto, que iam surgindo no dia a dia. Relativamente à área da casa, esta é composta por armários que simbolizam elementos do quotidiano das crianças, como o fogão, o frigorífico, o armário do quarto, a cama e uma mesa com bancos. Tem, também, materiais como bonecos e pratos, talheres, copos, painéis, entre outros, o que permite que as crianças recriem os diferentes papéis sociais que conhecem. Na área das construções estão presentes materiais,

tais como, legos, blocos de madeira, materiais de fim aberto, entre outros, que possibilitam diferentes construções e dão oportunidade às crianças para desenvolverem a sua criatividade e imaginação, compreensão do mundo, percepção causa-efeito e equilíbrio. Nesta área está muito presente o Domínio da Matemática, uma vez que podem ser trabalhados conceitos como sequências, padrões, comparações entre as construções, entre outros. Já na área da expressão plástica, estão presentes todo o tipo de material de desenho, tais como plasticina, materiais reutilizáveis, tesouras, tintas, lápis, entre outros. É nesta área que as crianças podem explorar os diferentes materiais e expressar-se de diversas formas. Na área dos jogos são encontrados diversos jogos lúdicos que têm como principal objetivo a aquisição de diferentes conceitos matemáticos e do conhecimento do mundo, através de puzzles e jogos de classificação e seriação. A área da pista é composta por carrinhos e por duas pistas que permitem fazer variadas construções. Na área da biblioteca as crianças encontram um variado leque de livros que podem explorar livremente e, assim, desenvolver a linguagem, a interpretação de imagens e a imaginação, e os livros estão dispostos em prateleiras à altura da criança para facilitar a autonomia, e tem dois sofás que permitem uma leitura mais cómoda e tranquila.

Todas as áreas estão limitadas pelo número máximo de crianças, de forma a facilitar a organização das mesmas. Cada criança faz o planeamento da manhã consoante a área de interesse, no entanto, pode mudar de área conforme desejar. A organização do espaço e das áreas é considerada de extrema importância, uma vez que “A criação de áreas diferenciadas com materiais próprios (mediateca, área das expressões, área do faz de conta, área das ciências e experiências, área dos jogos e construções, etc.) permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas.” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.28). Esta organização incita uma crescente autonomia e responsabilidade em cada criança, visto ser necessária a escolha e gestão da sua brincadeira.

Por fim, no que concerne às paredes, estas são brancas e estão preenchidas pelos trabalhos realizados pelo grupo e por materiais relacionados com as atividades, que servem como comunicação com a comunidade educativa, assim como para que as crianças possam visitar as experiências e conhecimentos adquiridos. Destas paredes fazem parte recursos como o quadro de presenças, o calendário semanal com as atividades diárias ou o quadro dos aniversários, que viabiliza uma melhor e maior organização do ambiente educativo. Já os materiais estão ao alcance das crianças e são adequados à sua faixa etária, bem como ao nível de desenvolvimento.

Assim, é possível afirmar que o ambiente foi cuidadosamente pensado e estruturado para atender ao grupo e criar diversas possibilidades de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, com base na realização de experiências significativas, tanto individualmente como em grupo, sendo assim estimulante, desafiante, inclusivo e acolhedor. Esta sala espelha uma intencionalidade pedagógica que tem as crianças e a construção de aprendizagens como centro da prática da equipa educativa, já que estas têm autonomia para explorar o espaço.

Figura 1

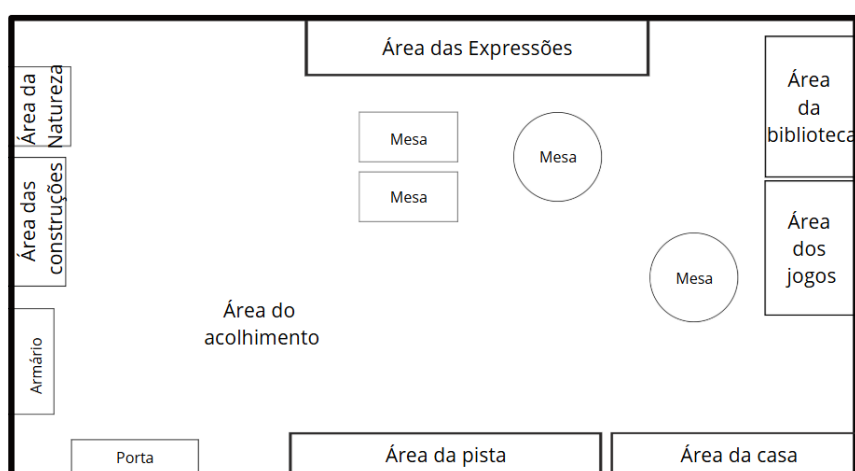
Sala de atividades EPE



Além da sala de atividades, o edifício integra o recreio, o refeitório da Instituição, entre outros espaços como um prolongamento da mesma, para o desenvolvimento de atividades e experiências igualmente ricas e estimulantes.

Figura 2

Disposição da sala de atividade EPE



1.1.1. Caracterização da rotina diária

A rotina diária facilita a criação de momentos de interação de conhecimento e exploração. Através desta, a criança adquire a noção de tempo, o que confere segurança, pois começa a interiorizar a passagem dos diferentes momentos do dia e, desta forma, sabe o que esperar, reduzindo a ansiedade, já que prevê o que vai acontecer a seguir. Também o adulto é auxiliado por uma rotina diária estruturada, pois, desta forma, organiza o tempo para que consiga proporcionar à criança experiências diversificadas ao longo de cada momento do dia. Em suma, “Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolas e tomar decisões e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.” (Hohmann & Weikart, 1995, p.224).

A rotina diária caracteriza-se pelo equilíbrio entre consistência, previsibilidade e flexibilidade, o que cria na criança um sentimento de segurança e confiança, visto que conhece o seu dia e os momentos que se seguem. Durante os dias são contemplados e respeitados momentos estruturantes, de entre os quais, momentos de pequeno e grande grupo, de refeição e higiene, atividades livres e orientadas e o descanso.

A rotina de sala inicia com o acolhimento, momento basilar, que inclui tempos de saudar os amigos e os adultos com o cantar de músicas dos bons dias ou outras requeridas pelo grupo, a marcação das presenças ou a partilha de novidades, tanto por parte das crianças como dos adultos. Este é um momento que fomenta competências pessoais e sociais, como o sentido de pertença a um grupo e a uma sociedade, desenvolvem a comunicação, a escuta ativa e o respeito pelo outro. É neste momento que as crianças decidem a área para que querem ir ou então a educadora procede à motivação para o dia e para a atividade proposta. Se o dia fosse de atividade e brincadeira livre, cada criança tem a possibilidade de escolher o seu interesse para o dia, sendo respeitado o mesmo, pelo que esta coloca a sua foto na respetiva área.

Os dias são, então, organizados para que cada criança se sinta valorizada e respeitada, com uma rotina clara e bem estruturada, constituída por momentos livres e orientados que desenvolvam o grupo, tendo sempre como objetivo o bem-estar de cada uma, criando oportunidades de participação, experiências e aprendizagens significativas.

Tabela 1*Rotina diária/semanal do grupo*

Rotina diária		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
07:30h	09:00h	Tempo de Acolhimento no Salão de Acolhimento				
09:00h	09:30h	Higiene / Acolhimento na Sala de Atividades / Reforço alimentar				
09:30h	11:30h	Atividades de sala	Atividades de sala	Atividades de sala	Atividades de sala	Atividades de sala
		Tai-Chi	Dança	Música	Capoeira	
		11h – 11:30h	10h – 10:30h	10:15h – 10:45h	09:30h – 10h	
11:30h	12:30h	Higiene / Almoço				
12:30h	14:30h	Higiene (oral) / Descanso				
14:45h	15:45h	Atividades de sala	Atividades de sala	Atividades de sala	Atividade de sala	Atividades de sala
		Mercado Azul “Oficina de Expressão Dramática”			Inglês 15h – 15:30h	Educação Física 15h – 15:30h
		15h – 15:30h				
15:45h	16:15h	Higiene / Lanche				
16:15h	18h	Higiene / Atividades livres				
18h	19h	Prolongamento no salão de acolhimento				

1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

“A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma

apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente." (Martins et al., 2017, p.32).

1.2.1. Caracterização/ descrição da instituição escolar

O Projeto de Intervenção Pedagógica foi implementado numa instituição localizada na cidade de Guimarães, numa zona urbana, perto do Parque da Cidade, um amplo espaço verde, o que possibilita um contacto mais aproximado da natureza, aumentando as possibilidades do vínculo e o cuidado com o meio ambiente. No entanto, este último é pouco aproveitado, podendo ser explicado pelo dia a dia rotineiro para conseguir atingir os objetivos existentes no currículo, o que leva a uma maior dificuldade por parte dos professores de explorarem este recurso.

A escola em que foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no contexto de 1.º CEB (Ciclo do Ensino Básico) pertence à rede pública e oferece resposta em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, contando, no momento da realização deste documento, com uma sala de EPE (Educação Pré-Escolar) e seis salas do 1.º CEB. Esta escola está inserida num Agrupamento que inclui todas as valências escolares, desde a Educação Pré-Escolar ao 12.º ano do Ensino Secundário, o que permite um percurso escolar mais coeso e um acompanhamento mais personalizado do mesmo. A instituição oferece, ainda, serviços como Atividades de Enriquecimento Curricular de diversas áreas, Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) ou Serviço de Psicologia e Orientação Escolar (SPO).

Esta escola é um edifício antigo e pequeno, mas em boas condições, e conta com dois pisos. O piso de baixo dispõe, interiormente, de duas salas do 1.º CEB e uma sala de EPE, a sala dos Professores, o salão de acolhimento/polivalente e o refeitório, que se destina às duas valências, porém, em horários diferentes, e a respetiva cozinha. Para além disso, ainda conta com três casas de banho, uma das quais exclusivamente destinada ao Pré-Escolar, duas arrecadações e um espaço destinado à fotocopiadora e a material variado. Por fim, exteriormente, ainda no piso inferior, este espaço é amplo, considerando o número de alunos existente na escola; o Pré-Escolar conta com um espaço exterior exclusivo. No entanto, são ambos pobres em equipamentos, pelo que o espaço do 1.º Ciclo conta apenas com um campo de desporto e o do Pré-Escolar com alguns equipamentos.

Relativamente ao piso superior, a escola dispõe de duas casas de banho, uma arrecadação de material diverso, quatro salas e a biblioteca escolar, bastante completa no que se refere aos livros, no entanto, o seu espaço é reduzido. Relativamente ao corpo docente, este é composto por

uma educadora e por dez professores, nomeadamente seis professores titulares, dois professores de apoio, um professor de apoio à biblioteca e um professor de Português Língua Não Materna (PLNM). Já o corpo não docente é constituído por dez auxiliares de ação educativa, que apoiam o trabalho educativo dos docentes e monitorizam o tempo de recreio e de almoço dos alunos. Os alunos estão distribuídos por um grupo de Pré-Escolar, uma turma do 1.º ano de escolaridade, uma do 2.º ano, duas do 3.º ano e duas do 4.º ano.

A instituição assenta numa prática com foco na criança e o seu bom desenvolvimento e aprendizagem, adequando-a às necessidades da comunidade educativa, contemplando três dimensões – a do desenvolvimento, a de cidadania e a profissional, com uma capacidade de adaptar e de dar resposta aos desafios da comunidade e do mundo. Focam-se na formação de cidadãos com ética e respeito, participativos, ativos e responsáveis, desenvolvendo competências e conhecimentos que possibilitem uma boa convivência numa sociedade. Desta forma, a escola dinamiza diversas atividades, para que as crianças se desenvolvam holisticamente, visto o ensino ser desenvolvido como um método interdisciplinar, dinâmico, que fomenta a participação, curiosidade e envolvimento das crianças.

1.2.2. Caracterização da turma

A implementação deste Projeto foi desenvolvida numa turma com alunos do 4.º ano de escolaridade. O grupo é constituído por 26 crianças, de entre as quais 16 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, nomeadamente dois alunos de nacionalidade russa e um aluno de nacionalidade brasileira e os restantes de nacionalidade portuguesa. As idades dos alunos desta turma estão compreendidas entre os nove e os dez anos, referentes a dezembro de 2024, com 22 crianças com nove anos e quatro com dez. É, então, notório que esta turma apresenta um perfil relativamente homogéneo em termos de idade, mas uma distribuição desigual entre géneros, com predominância de rapazes. Neste grupo há uma criança identificada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma vez que apresenta dificuldades motoras, deslocando-se de cadeira de rodas, e estão inseridas crianças com dificuldades no desenvolvimento a diferentes níveis, tais como ao nível da atenção e concentração.

Após uma observação próxima, presente e consciente, pode-se afirmar que os alunos deste grupo distinguem-se por serem muito ativos, participativos e autónomos, embora alguns revelem traços de impulsividade e dificuldade em manter a atenção e a concentração por períodos

prolongados. Estas crianças demonstram interesse pelas atividades propostas e envolvem-se de forma entusiasta no trabalho em grupo e nas dinâmicas da turma. Para além disso, caracterizam-se por serem muito faladores, inquietos e, por vezes, desatentos, o que leva a uma intervenção constante por parte do adulto em manter o foco na atividade a realizar. No geral, a turma é assídua e pontual, salvo algumas exceções.

Estas características fazem com que o decorrer das aulas se possa tornar complicado e as relações interpessoais revelem algumas discussões, podendo, de igual forma, afetar as aulas, uma vez que esses conflitos são transportados para a sala, devendo, por isso, ser resolvidos no imediato. De referir que alguns elementos do grupo demonstram dificuldade em lidar com a frustração e a contrariedade, utilizando ainda a birra como forma de lidar com as emoções que sentem. A criança que foi identificada com Necessidades Educativas Especiais, usufrui de Medidas Universais e Seletivas, bem como de Apoio Pedagógico. Para além desta, há três crianças que beneficiam de Medidas Universais e de Apoio Pedagógico, sendo que uma foi referenciada para a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) para verificar a necessidade de adotar Medidas Seletivas, tendo défice de atenção e possivelmente uma perturbação específica de leitura/escrita (dislexia). Este processo foi concluído e comprovado o diagnóstico. Dois dos alunos são acompanhados por psicologia no exterior e ainda existem outros dois que foram diagnosticados com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), sendo que a um acresce a Perturbação de Desafio e Oposição.

Foram identificadas e detetadas algumas dificuldades na turma, nomeadamente, a reduzida capacidade de atenção e concentração, com bastantes conversas paralelas, alguns momentos de conflito e discórdia, havendo falta de cooperação e de espírito de equipa, sem conseguirem ainda resolvê-los de forma autónoma. Estas características demonstram, também, falta de responsabilidade e de perseverança, pois revelam um baixo compromisso na realização das atividades. A nível académico, a turma apresentava dificuldades em alguns conteúdos das diferentes áreas, tais como na tabuada, no grau dos adjetivos ou na conjugação de verbos.

A turma está inserida e envolvida em alguns projetos e iniciativas, o que permite um desenvolvimento social e global de cada uma das crianças, tais como o Projeto *Poupar para um sonho realizar*, para angariação de verbas para a Viagem de Finalistas à *Disneyland Paris*; *Concurso Cineastas Digitais 2024*; *Projeto Heróis da Fruta*; *SeguraNet*; *Campeonatos do HypatiaMat*; *Projeto Digital* (sexta-feira digital); *SOBE+ - Escovagem diária dos dentes*, em contexto

de sala de aula; *Canguru Matemático 2024*, Olimpíadas da Educação Ambiental, na plataforma *+Cidadania*; Turma *PEBI* (Programa Escolas Bilingues) e Projeto “*10 Minutos a Ler*”.

Com vista a uma mais eficaz organização da turma, foram distribuídos pelos alunos diferentes cargos, definidos em consenso entre a turma e a Professora Titular. De entre estes cargos estavam presentes os delegado e subdelegado, o secretário, os vogais, o assistente de informática, que todos os dias preparava o computador e o projetor, os responsáveis pelos diferentes projetos, pelos lanches, pelas fotocópias, entre muitos outros cargos. De referir que todos os alunos eram responsáveis por um cargo, o que ajudava a que se sentissem úteis e conscientes da responsabilidade pelo bom funcionamento da turma e da sala, culminando em respeito e cooperação.

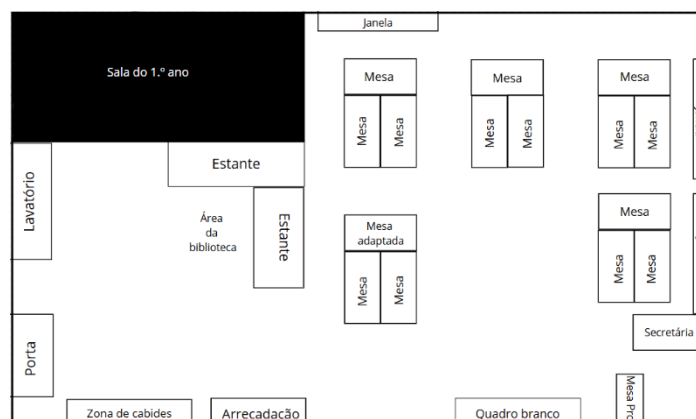
A comunicação entre a Escola/Professora e a família era feita através da aplicação ClassDojo, que permite partilhar informações importantes sobre a vida escolar. Para além disso, permite partilhar os diversos momentos do quotidiano da turma, através de fotografias e vídeos. Uma vez que é um meio em que as famílias conseguem acompanhar a vida dos seus educandos, estas mostravam-se recetivas, o que estimulava a relação entre a escola e as famílias.

1.2.3. Caracterização da sala de aula

A sala de aula é ampla e espaçosa e conta com um quadro branco, um projetor, 15 mesas e uma mesa adaptada ao menino com mobilidade reduzida, 25 cadeiras, oito quadros de exposição, duas secretárias, uma arrecadação com diversos materiais didáticos e de desgaste, duas estantes, um lavatório e 12 cabides. A sala conta com três janelas, o que permite o arejamento e o acesso a alguma luz natural, no entanto é necessário recorrer à luz artificial, uma vez que a natural não chega para o trabalho. Está situada no piso inferior, visto que na turma há um aluno com mobilidade reduzida, não se conseguindo deslocar até ao piso superior. Inicialmente a sala estava organizada em cinco grupos de trabalho, permitindo o desenvolvimento de interações fundamentais para a aprendizagem e o crescimento individual e coletivo dos alunos, de entre as quais atividades individuais, que promovem a autonomia; atividades em pares, que incentivam a colaboração e a troca de conhecimentos; atividades em pequenos grupos, que estimulam o trabalho em equipa e o desenvolvimento de competências sociais.

Figura 3

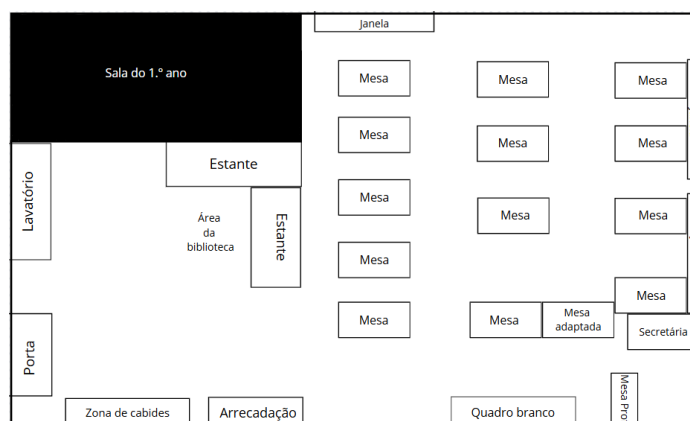
Disposição inicial da sala 1.º CEB



No entanto, no final do ano a disposição da sala foi alterada para mesas a pares, uma vez que a Professora entendeu que facilitaria a transição para o 2.º Ciclo e promovia uma melhor gestão do comportamento.

Figura 4

Disposição final da sala 1.º CEB



As paredes, pintadas de um amarelo suave, apresentam alguns trabalhos diários, nomeadamente de Expressões Artísticas e da área de Inglês, regras fundamentais ao bom funcionamento da sala e mensagens motivadoras. Esta sala conta ainda com uma biblioteca bastante completa e rica, em que os alunos têm total liberdade de usufruírem deste espaço da sala. Neste espaço, há, para além de livros, jogos e materiais manipuláveis e didáticos à disposição dos alunos. Com o Projeto “10 Minutos a Ler”, os alunos podem escolher o livro que querem ler e no fim da leitura do mesmo



Figura 5
Biblioteca da sala

colocar no mesmo sítio. Para além deste projeto, no fim de terminarem as atividades propostas no dia a dia, as crianças tinham liberdade de escolherem um livro desta área para lerem.

1.2.4. Caracterização da rotina diária

Tabela 2

Horário da turma

Horário		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00h	09:30h	Português	Português	Matemática	Português	Inglês
09:30h	10:00h	Português	Português	Matemática	Português	Inglês
10:00h	10:30h	Português	Matemática	Matemática	Português	Português
10:30h	11:00h	Intervalo				
11:00h	11:30h	Matemática	Matemática	Português	Matemática	Português
11:30h	12:00h	Matemática	Inglês	Português	Matemática	Matemática
12:00h	12:30h	Matemática	Inglês	Português	Matemática	Matemática
12:00h	14:00h	Intervalo de almoço				
14:00h	14:30h	Estudo do Meio	Educação Artística	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	Educação Artística
14:30h	15:00h	Estudo do Meio	Educação Artística	Educação Física	Estudo do Meio	Educação Artística
15:00h	15:30h	Estudo do Meio	Educação Artística	Educação Física	Estudo do Meio	Educação Artística
15:30h	16:30h	Lanche/ Tempo de brincar	Atividade Física e Desportiva	Atividade Física e Desportiva	Lanche/ Tempo de brincar	Atividade Física e Desportiva
16:30h	17:30h	Atividade Física e Desportiva	Lanche/ Tempo de brincar	Lanche/ Tempo de brincar	Atividade Física e Desportiva	Lanche/ Tempo de brincar

No que toca à rotina diária, esta está estruturada de uma forma simples e objetiva, sendo que nesta turma a Professora Titular tenta seguir o máximo possível o horário, no entanto altera o

mesmo se assim se justificar. Esta clareza na rotina diária transmite confiança e segurança às crianças desta turma, pois conhecem bem o horário, nomeadamente os tempos seguintes, e têm fácil acesso ao mesmo.

Como previsto no mesmo e definido pela escola, a turma entra na sala de aula às 9:00h, cantam a canção de bons-dias, inserida no Projeto *Programa Escolas Bilingues em Inglês* (PEBI), dão início à leitura do Projeto *10 Minutos a Ler* e de seguida escrevem o sumário no caderno diário, para começar as atividades previstas para o dia. É neste momento inicial, antes de começar as tarefas, que se promove um diálogo com a turma, para resolver questões referentes à turma, quer de cariz burocrático, de conflitos ou assuntos pertinentes no momento. Entre as 10:30h e as 11:00h dá-se a primeira pausa do dia, para que as crianças possam lanchar e descansar um pouco, seguindo mais um tempo letivo até às 12:30h. Normalmente, o tempo da manhã é dedicado a Português e a Matemática. Às 14:00h é tempo de voltar à sala e ao trabalho para o momento da tarde que, por norma, incide no Estudo do Meio e nas Expressões, terminando às 15:30h. A partir desta hora iniciam, então, as AEC'S, igualmente previstas no horário, bem como o tempo de lanche/brincadeira.

De ressaltar que a turma desenvolve a Assembleia de Turma, com o propósito de avaliar e analisar alguns tópicos referentes à mesma, tais como, o que correu bem, o que correu menos bem, o que se deve melhorar, medidas a adotar. Este momento é da total responsabilidade dos alunos, conduzindo o mesmo, uma vez que já estão familiarizados com o mecanismo. Os representantes dos alunos, de entre os quais, delegado e subdelegado e vogais, ocupam a mesa e coordenam o debate e a restante turma responde aos tópicos a analisar e dá sugestões sobre os mesmos. A mesa reúne as opiniões, podendo dar a sua também, e, no fim, redigem a ata. Com a Assembleia de Turma, os alunos desenvolvem competências sociais e de cidadania.

A rotina é maioritariamente estável, equilibrada, inclui momentos de aprendizagem e brincadeira, contribuindo para o desenvolvimento holístico dos alunos. É flexível e permite a execução e desenvolvimento dos diversos projetos da turma e outras dinâmicas, como visitas de estudo. Esta é uma rotina que permite um ambiente seguro, potenciando um bem-estar da turma, tanto a nível individual como coletivo.

1.3. Identificação da problemática

A temática a desenvolver no Projeto de Investigação e Intervenção em cada um dos contextos,

tanto em EPE como em 1.º CEB, surgiu durante o período de observação, tendo como base os interesses e necessidades de cada grupo, bem como as características associadas ao mesmo. Ademais, foram pensadas e fundamentadas à luz dos referenciais teóricos e da sua relevância no seio de cada criança, tanto educativamente como formativamente e emocionalmente, visto a escola adquirir o papel de educador formativo, mas também social e emocional. Assim, o tema foi pensado para que desenvolvesse em cada criança aprendizagens significativas, sendo as potencialidades de cada tema contextualizadas ao grupo e aos documentos curriculares vigentes em cada contexto, nomeadamente, na EPE, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e, no 1.º CEB, as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Partindo dos princípios elencados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o desenvolvimento e a aprendizagem são vistos como “vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança” (Silva et al., 2016, p.8), bem como uma “Construção articulada do saber” (p.10). Para além disso, a criança deve ser vista como o próprio agente do seu processo educativo, uma vez que tem diversos direitos, como o direito a dar a opinião e ser escutada, descritos na Convenção dos Direitos da Criança (1989). Com isto, o educador deve atender ao que é dito e demonstrado pelas crianças e, a partir dessas contribuições, guiar a sua prática pedagógica. Assim, as crianças têm consciência de serem parte daquele contexto, olhando para o mesmo como seu, atribuindo significado e desenvolvendo competências a partir de tudo aquilo e com todos com quem interagem. Ademais, é importante a inclusão de todas as crianças num grupo, para que todas possam usufruir das oportunidades criadas, sendo possível a “promoção de uma maior igualdade de oportunidades..., sobretudo para crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar.” (p.10). Esta inclusão só será possível se a prática pedagógica dos adultos for ao encontro desta mesma ideia, bem como se estes atenderem às características e diferenças de cada criança, o que obriga a práticas equitativas. Por fim, é fundamental que as famílias sejam parte integrante deste processo educativo, havendo uma boa comunicação entre estas e a instituição, de modo que as mesmas se sintam seguras e participantes na educação e vida dos seus educandos, em contexto de EPE.

Ao longo das primeiras semanas, procedeu-se a uma observação atenta e a uma escuta ativa do grupo, o que levou à identificação das principais características do grupo, bem como às maiores necessidades e interesses do mesmo. Esta prática originou a definição do tema do Projeto de

Intervenção e de Investigação Pedagógicas e a criação da questão de investigação. Baseado em Oliveira-Formosinho et al. (2011), a observação é um processo contínuo que visa conhecer cada criança de forma individual, uma vez que cada uma atribui significados diferentes a uma mesma experiência, sustentados pela sua vivência e contextos. Por outro lado, os autores referem que a importância da escuta para o conhecimento da criança incide no ouvir a criança na sua aprendizagem, de forma a perceber os seus interesses, motivações, interações, conhecimento, para que se consiga dar respostas aos mesmos durante a prática.

Após esta observação participante, atenta e reflexiva sobre o grupo, foi, então, perceptível e possível de identificar o gosto deste pelos livros, ou seja, pela Literatura para a Infância (LI). Em diversos dias, diferentes elementos do grupo levavam livros para a escola e enalteciam esse ato com muito entusiasmo, sempre com a vontade de mostrar ao grupo e à equipa educativa os seus mesmos, pedindo à educadora para os ler. Para além disso, durante a leitura dos livros, uma parte do grupo demonstrava bastante interesse, estando atento durante o momento de leitura e respondendo corretamente às perguntas de interpretação. Porém, algumas crianças distraíam-se facilmente, podendo isso ser explicado pela faixa etária em questão, uma vez que o tempo de concentração da mesma ainda é reduzido. Ainda assim, acredita-se que a educadora poderia criar mais momentos de leitura e melhorar os mesmos, para que este se torne mais interessante e assim facilite a captação da atenção de todo o grupo para este momento. Contudo, contrariamente a estes atos, no momento de escolha das áreas de brincadeira, a área da biblioteca era uma área que as crianças não exploravam muito, não iam para lá brincar, não tinham interesse na mesma. Assim sendo, este tema permitiu a comunhão entre um interesse e uma necessidade do grupo, explorando temas diversificados ao longo da investigação do livro. Estes temas foram pensados de acordo com as características do grupo, bem como dos seus gostos e necessidades, para que fossem contextualizados com os mesmos, promovendo aprendizagens significativas.

Pretendeu-se, então, que com a realização deste projeto fossem criados ambientes de descoberta de novas formas de ação pedagógica na sala, com diferentes estratégias e recursos, como é o caso da Literatura para a Infância, para que fosse possível aprofundar este interesse do grupo e criar mais momentos de brincadeira na respetiva área. Estas estratégias tiveram como finalidade a estimulação, a motivação, a autonomia e a compreensão integrada do saber, através de atividades interdisciplinares, holísticas, diversificadas e significativas, utilizando a Literatura para a Infância como ponto de partida.

Aliando os aspetos elencados anteriormente, os referenciais teóricos e os interesses do grupo, surgiu uma questão geradora que servirá de guia e de base a todo o projeto, “De que forma a Literatura Infantil pode promover a construção integrada do saber da criança?”.

Relativamente ao 1.º CEB, com a observação e escuta ativa inicial foi possível dar continuidade à investigação desenvolvida no contexto anterior. A análise dos documentos orientadores e normativos vigentes neste ciclo de ensino, de entre os quais as Aprendizagens Essenciais, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de seis de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), o Decreto-Lei n.º 55/2018, de seis de julho, e a apreciação crítica e cautelosa acerca do grupo, da sala e das leituras realizadas, revelaram a possibilidade de adequar o tema anterior ao 1.º CEB, uma vez que a turma já estava inserida em alguns projetos relacionados com a LI. Ademais, este grupo, na sua sala, tinha uma biblioteca bastante completa, demonstrando e corroborando o interesse deste grupo pelo tema, o que permitiu dar resposta e complementar o projeto. Tal como no contexto anterior, a escolha dos livros foi inteiramente relacionada e adequada à turma e às suas características, para que fizesse sentido desenvolver e explorar os mesmos.

Desta forma, este projeto originou uma comunhão entre as diferentes áreas de conteúdo, propiciando um desenvolvimento e aprendizagem holística e interdisciplinar, fundamental em idades de Educação Básica. Para que esta aprendizagem adquirisse mais significado no seio das crianças dos dois grupos, foi privilegiada uma abordagem mais prática, ativa e investigativa, promovendo a autonomia e o livre-arbítrio.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CURRICULAR

2. Enquadramento teórico

O presente capítulo sustenta teórica e curricularmente toda a prática pedagógica. Inicia com uma contextualização teórica relativamente ao tema do projeto de intervenção e investigação, nomeadamente a Literatura para a Infância e os seus contributos na educação e a importância de uma aprendizagem e construção do saber holística e integrada. Desta forma, será feito um enquadramento da visão deste documento de criança, educação e do papel do adulto, uma contextualização das valências inseridas neste projeto (EPE e 1.º CEB), passando, então, para a explanação no tema em si. De seguida, será feito um enquadramento curricular acerca da presença da Literatura para a Infância quer nas Orientações Curriculares para a Educação Básica, quer nas Aprendizagens Essenciais do 1.º CEB, nomeadamente no 4.º ano de escolaridade. Por fim, será explorada a articulação entre a Literatura para a Infância e a interdisciplinaridade.

2.1. Visão de criança e da sua aprendizagem

A visão de Educação, e, consequentemente, de criança, tem vindo a sofrer grandes alterações ao longo dos anos, sendo esta, atualmente, considerada um dos alicerces da sociedade mundial, constituindo um fator determinante ao desenvolvimento do mundo a todos os níveis. Desta forma, os direitos das crianças foram refletidos e outorgados na 7ª da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), declarando que a criança “tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares” (p.2), sendo que esta deve ser uma educação que “promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade” (p.2). Consequentemente, a Convenção dos Direitos das Crianças (1989), tratado internacionalmente implementado, constitui um marco fundamental na viragem de paradigma de criança, reconhecendo o valor da criança como um ser com direitos, necessidades e interesses, capaz de pensar e interagir com o mundo. De referir que, com vista a reforçar este olhar de criança, foi enunciado o direito e oportunidade que a criança tem para brincar, dar a sua opinião e envolver-se nas decisões, sendo assim ouvida, pelo que é dever da sociedade promover e fazer cumprir os direitos das crianças (UNICEF, 2019). Para além disso, Delors (1998) comprova a ideia de educação como um direito e uma necessidade fundamental na sociedade para que se possa construir uma sociedade mais justa.

Em Portugal, a educação era tida como transmissiva, que tinha no professor o centro da mesma, detentor de todo o saber, que apenas expunha conceitos e conhecimento para as crianças, vistas como seres sem capacidade de aprendizagem e exploração. Esta aprendia por mera memorização e reprodução dos conhecimentos transmitidos pelo professor, sendo comparada a uma tábua rasa e vazia, preenchida pelo professor. Assim sendo, a criança era vista como um ser passivo, que apenas ouvia e reproduzia a matéria, num sistema considerado autocrático e elitista.

À imagem do resto do mundo, houve uma evolução na visão de criança e de educação, em Portugal, manifestada na constituição e aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, e ao estabelecimento dos princípios base do sistema educativo português. Este documento regulariza a educação e garante, a todos os portugueses, o direito à mesma de uma forma integral e com igualdade de oportunidades. Foi, então, o mote para a reflexão e redação de documentos fundamentais para atingir a ideia de criança e educação, tais como o Decreto-Lei 55/2018, o Decreto-Lei 54/2018, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (2017).

Desta forma, a visão de uma educação tradicional e transmissiva foi-se alterando para uma conceção mais construtivista, em que a criança detém responsabilidade na construção do seu próprio conhecimento e dos seus interesses, de acordo com Piaget, segundo Jófili (2002). Nos seus estudos, Jean Piaget afirmou que a criança é um sujeito ativo e reconhece que esta aprende através da exploração, da experiência e da ação. Jófili (2002) refere ainda que Vygotsky demonstrou que a aprendizagem e o conhecimento são apoiados pela sociedade e pelas interações que a criança tem com a mesma. Lev Vygotsky apoia que a aprendizagem advém da interação entre a criança e o outro, com especial importância da comunicação, já que “As crianças não são seres isolados, fazem parte de uma variedade de contextos humanos, sociais, culturais e históricos. O centro do ato educativo é uma rede intrincada de relações à qual a criança pertence” (Vasconcelos, 2015, p.35). Neste sentido é possível afirmar que Piaget defendia uma visão de conhecimento e educação mais individual, enquanto Vygotsky destaca uma construção numa perspetiva social e cultural. Nesta linha de pensamento, Rosa e Goi (2025) salientam que é com a interação e relação com o outro que a criança realiza aprendizagens, ou seja, o conhecimento é social e cultural visto ocorrer no contato com a sociedade.

Ainda Marchi (2017) declara que olhar para a criança como um sujeito social é reconhecer que esta tem um papel ativo na construção das relações e significados no seu olhar para o mundo. Tal como a percepção de Vygotsky, esta autora defende que a aprendizagem é um processo coletivo e não individual, que ocorre nas interações que temos com o outro, nomeadamente no quotidiano, ou seja, a criança aprende com e sobre o outro, intervindo na sociedade e no mundo em que está inserido. Marchi apresenta um olhar de criança como produto e produtora de conhecimento, que participa na construção da sua aprendizagem, sendo um ser social que aprende enquanto transforma o seu envolvente. Com tudo isto, a aprendizagem deve ter a criança como centro e protagonista, em que esta participe e altere o seu próprio conhecimento e identidade social, através de um processo de ação, participação e reflexão.

Todos estes princípios e esta visão de criança e aluno estão em consonância com as OCEPE, documento que orienta as práticas pedagógicas na faixa etária prevista, e com o PASEO (Martins et al., 2017), documento que “configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória” (p.9), já que ambos definem o aluno como sendo um sujeito que deve ser “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia”, “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” e “apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social” (p.15).

Assim sendo, a construção deste relatório tem por base esta visão de criança, como um ator social que é competente e capaz de pensar e de realizar as suas próprias escolhas e expressar as suas ideias e de aprendizagem, que se realiza com base nas interações das crianças entre si, com o meio e com os adultos, como também nos interesses e necessidades que esta demonstre. Desta forma, a criança é um sujeito detentor de uma curiosidade natural para compreender e dar significado ao mundo que a rodeia, o que a leva a participar no seu próprio desenvolvimento, aprendizagem e processo educativo, através da valorização e organização dos seus saberes, em que os alunos devem ser coautores da sua própria aprendizagem.

2.2. Papel do educador/professor

Analisando a Lei de Bases do Sistema Educativo, depreende-se que o adulto detém um papel fundamental na educação e deve ser um profissional com qualificação adequada à sua função para que consiga dar resposta às exigências associadas à mesma, com a criação de um ambiente educativo que seja favorável ao desenvolvimento do grupo e de cada criança

individualmente, tanto a nível emocional, social, cognitivo, entre outros (Lei n.º 46/86, 1986). Desta forma, o docente, anteriormente visto como detentor e transmissor do conhecimento, passa a assumir o papel de guia, instigador e orientador do processo e construção das aprendizagens, que promove diversos momentos e oportunidades para que as crianças desenvolvam competências, respeitando o tempo, as vontades, interesses e necessidades e a participação destas no seu processo de aprendizagem (Bidarra & Festas, 2005). Assim, o adulto contribui de uma forma significativa para a formação de cidadãos críticos e participativos, através de uma prática reflexiva, ética e intencional, criando, desta forma, ambientes de aprendizagem dinâmicos e significativos e momentos de diálogo e colaboração, ajustados ao grupo num todo e à individualidade de cada criança (Pimenta, 1997; Flores et al., 2013). De igual modo, Lacerda e Pedroso (2023) salientam que “a sala de aula, se deve transformar num espaço de diálogo e interação, onde a complexidade da vida é reconhecida e valorizada” (p. 179).

Visto as crianças estruturarem diversos pensamentos e conceções através da interação entre as mesmas e com os adultos, o educador/professor deve ser responsável por criar momentos favoráveis a esta interação, já que o processo de desenvolvimento da criança é “impulsionado pelo contato com o ambiente sócio-cultural e pelas aprendizagens ocorridas nestas relações” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 54).

Estão, ainda, descritas as dimensões do perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), que estabelece as competências, responsabilidades e valores que devem conduzir a prática educativa. De acordo com este decreto-lei, os docentes devem basear a sua prática em quatro dimensões – “dimensão profissional, social e ética”; “dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”; “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” e “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (pp. 5570-5571). É, então, concebida uma visão de professor reflexivo/investigador que está envolvido com o desenvolvimento das aprendizagens e dos conhecimentos significativos dos alunos e atento às necessidades, interesses, ritmos e contextos das crianças, não sendo um mero transmissor de conhecimento, já que o professor “promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural.” (p.5571).

Assim sendo, com estas dimensões, o docente para além de promover diversas aprendizagens significativas, deve também envolver e incentivar a comunidade a participar no processo educativo, “favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade” (p.5571).

Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB foram definidos no Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), de uma forma mais específica. Neste são divididos os perfis do educador e do professor e definidas as competências das duas valências profissionais. Para isso, é reforçada a visão de criança como sendo ativa, curiosa, participativa, com capacidades e interesses para descobrir e interagir com o mundo que a rodeia. Este é um documento fundamental para a educação em Portugal, pois através deste é possível a articulação e coerência entre a formação e as diferentes práticas pedagógicas.

O educador de infância e o professor do 1.º CEB são dois elementos com a tarefa de planear e implementar um currículo e uma prática adequada, integrada e centrada na criança. No caso da EPE, o educador deve organizar, planear e avaliar os ambientes para que estes sejam seguros e que estimulem as crianças, olhando para o espaço, o tempo e os materiais como valiosos recursos pedagógicos. Deve também, de forma contínua, observar o grupo e fomentar a autonomia, a cooperação, as boas relações afetivas e a aprendizagem pelo fazer, formando aprendizagens significativas. Já o professor deve mediar as aprendizagens, colaborando na articulação das áreas do saber, sempre com atenção à diversidade e inclusão, provocando o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da colaboração. Para além disso, tem a tarefa de assegurar a coerência e sequência entre os diferentes níveis e contextualizar o ensino, adequando-o, por isso, à realidade do quotidiano das crianças.

No PASEO (Martins et al., 2017) é declarado que o professor tem um papel fundamental na promoção de valores como a autonomia, a exploração ativa, a responsabilidade, entre outros. Assim, deve criar condições para o desenvolvimento destes valores e de aprendizagens que sejam significativas para as crianças, através de um ambiente favorável ao mesmo. Desta forma, será possível à criança construir e conduzir o seu processo de aprendizagem, apropriando-se de uma forma mais significativa do mesmo.

É então fundamental que o adulto apresente uma atitude resiliente e adaptativa em relação à sua prática educativa, sendo, assim, capaz de superar desafios e adversidades que possam

surgir, visto “perante as dificuldades, alguns professores assumem atitudes de otimismo, superação e autorrealização. Outros, pelo contrário, manifestam diminuição de esforço ou menor motivação, refugiando-se nos comportamentos seguros, criando inibições ou caindo na rotina pedagógica” (Alarcão e Roldão, 2014, p.112).

Neste sentido, Alarcão (2001) acredita que

um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas, esse professor dificilmente poderá contribuir para a construção de uma escola de qualidade (p. 26).

o que demonstra que o adulto deve adotar uma postura de constante reflexão da sua prática, no sentido de melhoria da mesma e da aprendizagem dos alunos, questionando-se acerca das suas estratégias e da adequação aos seus alunos. Assim, Machado e Fernandes (2014) inferem que os professores devem estudar durante toda a vida profissional; ou seja, a formação dos professores não termina na jornada académica, o que leva a uma adequação constante ao ensino e às suas características atuais, aprimorando sempre a sua identidade e prática profissional. Desta forma, o professor irá sempre ao encontro da constante utilização dos contextos reais das crianças e das suas vivências e experiências, com vista a adequar a mesma aos seus mundos, tornando a aprendizagem enquadrada e significativa, uma vez que há uma transformação e evolução mútua. Os professores devem ser vistos como agentes transformadores e de construção de uma escola e de crianças mais humanas e críticas (Machado e Fernandes, 2014), no entanto, para isso, é necessário reconhecer que “todo o processo de mudança educativa deve envolver os professores desde a sua fase de elaboração” (Almeida, 2002, p. 25).

Com tudo isto é perceptível que o adulto, quer seja educador ou professor, detém em si um papel de extrema importância, assumindo-se como construtor/mediador de sentidos e aprendizagens, agindo como alguém que escuta e valoriza as crianças e as suas produções, como afirma Paulo Freire (1996) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 62). Para isso, o adulto deve dar à criança oportunidades de aprendizagem, ou seja, deve permitir que as crianças “se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de

materiais relevantes” (Moran, 2015, p.17), através de diversas estratégias ajustadas à realidade do grupo.

Posto isto, retomando a visão de criança ativa, participativa, com capacidades e ideias e detentora de direitos, o educador/professor deve reconhecer esta perspetiva e valorizar as suas ações, possuindo o dever de promover contextos e oportunidades capazes de estimularem a autonomia e o pensamento crítico. Para isso, é fundamental que o adulto adquira uma postura reflexiva e questionadora da sua prática pedagógica com vista à melhoria e adequação da mesma.

2.3. Contextualização da Educação Pré-Escolar

Tal como consta na Lei n.º 5/97 (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar), “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, 1997, p.670). Segundo esta lei, esta valência “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (idem), pelo que a sua frequência é de carácter facultativo, no entanto, é dever do Estado garantir uma vaga de acesso a todas as crianças.

Apesar do ingresso nesta etapa ser facultativo, Oliveira-Formosinho et al. (2013) destacam a importância desta nas crianças, já que desenvolvem diversas competências, atitudes e valores fundamentais ao seu bom crescimento e para a inserção numa sociedade que impõe certas normas, nomeadamente para o sucesso na escola. Assim sendo, este nível educativo pretende desenvolver pessoal e socialmente a criança, através da promoção de diferentes valores e do desenvolvimento integral e harmonioso da mesma, com vista à valorização do brincar (Oliveira-Formosinho, 2013; Lei n.º 5/97, 1997). Na Lei n.º 5/97 estão ainda referidos os restantes objetivos a desenvolver neste contexto educativo.

Com vista à organização destes objetivos foram elaboradas e promulgadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este é um documento crucial para uma prática adequada na Educação Pré-Escolar, uma vez que rege e orienta toda a mesma, fornecendo as orientações pelas quais os educadores se devem guiar e “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas.” (Silva et al., 2016, p.5). Constitui, por isso, a base de toda a prática pedagógica nestas idades.

Este documento divide por áreas as competências a adquirir em cada uma destas, desde a Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. A Área de Expressão e Comunicação encontra-se ainda dividida em quatro domínios - Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática, sendo que o Domínio das Artes Visuais está ainda dividido por quatro subdomínios - Subdomínio das Artes Visuais, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, Subdomínio da Música, Subdomínio da Dança.

Para além das aprendizagens a desenvolver nas diferentes áreas, este documento indica quais os Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, afirmando que reconhece a infância como uma unidade entre o cuidar e o educar e o desenvolvimento e a aprendizagem como processos indissociáveis entre “a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.” (p. 8). Desta forma, cada criança é vista como “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.” (idem), pelo que este documento deve ser flexível e adaptado a estas características. Cabe ao educador criar ambientes que possam garantir a escuta, a autonomia e a colaboração e promover uma igualdade de oportunidades a todas as crianças, o que garante uma resposta inclusiva a todas, através de um olhar atento e de um planeamento diferenciado. Segundo os princípios elencados, a aprendizagem é tida de um modo holístico, em que o brincar assume o papel principal no que toca à descoberta e o desenvolvimento significativo, uma vez que esta é a forma natural de uma criança aprender autonomamente, com um grande envolvimento e de acordo com os seus interesses. Posto isto, o educador deve ser promotor destes momentos, estimulando o interesse e curiosidade e fornecendo os materiais necessários à brincadeira, criando oportunidades de a criança “aprender a aprender” (p. 11), para que esta possa explorar, escolher e descobrir sozinha ou em grupo.

A intencionalidade educativa e a forma de construir e gerir o currículo são também tópicos de destaque nas OCEPE, uma vez que

caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (p.13).

Desta forma, o educador reflete sobre a sua ação educativa, ponderando acerca do que pretende alcançar e como o fazer, com que perspectiva de criança o faz. Este capítulo demonstra que o documento é um guia e não uma obrigatoriedade, devendo ser adaptado às características e especificidades de cada grupo e de cada criança.

Para que haja um conhecimento de cada grupo e, conseqüentemente, de cada criança, fundamentais à construção das aprendizagens a desenvolver, é necessário haver uma observação e documentação prévia, que leve à recolha de informações cruciais para identificar os interesses e necessidades das crianças, adequando assim a sua prática. Desta forma, é possível ao adulto planejar a ação pedagógica, criando oportunidades de aprendizagem significativa e avaliar a mesma. Esta última surge de modo formativo e não sumativo, em que o foco são as aprendizagens e o desenvolvimento da criança e não uma classificação, “sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 16). Esta assume um carácter de suporte e conexão entre “a planificação, o desenvolvimento e gestão do currículo e a diferenciação pedagógica” (Cardona, 2021, p. 32). Assim, Silva et al. (2016) afirmam que

É essencial que numa fase inicial o/a educador/a apoie a criança no desenvolvimento deste processo de autoavaliação, que a vai ajudar a aprender a prever o que quer fazer e, por conseguinte, a planejar melhor. A oportunidade de partilhar com os pares e de se confrontar com diferentes opiniões e avaliações leva a que este processo se torne mais rico e reflexivo, dado que implica compreender a perspectiva do outro e explicar as suas opiniões (p. 16).

Os adultos devem promover uma constante comunicação com as famílias, aumentando a confiança, a transparência e a colaboração entre os dois ambientes. Assim, o educador desenvolve uma prática ajustada ao ambiente, reflexiva e colaborativa (Silva et al., 2016).

Para que esta prática seja consentânea com o contexto é necessário que o ambiente educativo esteja organizado face às características do mesmo, visto esta constituir um elemento central na mesma, guiando o processo de aprendizagem através da organização do grupo, do espaço e do tempo. Assim, é fulcral que o adulto “reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Silva et al., 2016, p. 24), organizando um ambiente seguro e acolhedor, que promova a curiosidade e a exploração e aprendizagens ativas. O espaço reflete a intencionalidade

pedagógica e é a “expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (Silva et al., 2016, p. 26), uma vez que este deve atender às características do grupo e às concepções sobre aprendizagem. Toda esta análise deve possibilitar diversas experiências às crianças, pelo que o educador deve proporcionar momentos individuais, a pares e em pequeno e grande grupo. Assim, é impreterível que o educador estabeleça uma reflexão constante acerca da disposição da sala e da adequação aos interesses e necessidades atuais do grupo, pois esta é flexível e versátil. Posto isto, são evitados “espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (idem).

Os materiais, a sua escolha e organização deve ter sempre em vista as crianças e a sua adequação às mesmas, permitindo a sua utilização constante, o que leva ao desenvolvimento da autonomia e independência do grupo (Azevedo et al., 2002). Desta forma, o adulto deve seguir “critérios de qualidade e variedade” (idem) para que as experiências sejam mais enriquecidas e valorizadas. As paredes são também uma forte forma de comunicação e representam todo o trabalho realizado, pelo que pode ser revisitado sempre que necessário ou quando as crianças acharem pertinente (Silva et al., 2016).

De forma a diversificar, enriquecer e ampliar as atividades do espaço interior, o espaço exterior apresenta diversas potencialidades e oportunidades educativas, de acordo com as suas características (Silva et al., 2016). Neto (2020) salienta que a criança no exterior se sente livre para explorar e desenvolve a sua capacidade motora, a imaginação e a fantasia. Bento (2015) complementa esta ideia e refere que, no exterior, as crianças, para além de competências motoras, desenvolvem competências sociais, cognitivas e emocionais, básicas para a vida adulta, através do contato com experiências sensoriais.

Posto isto, a EPE assume um papel importante no desenvolvimento integral das crianças, baseada na autonomia, participação e respeito pelos interesses, necessidades e especificidades de cada uma. O educador deve estruturar a sua prática num processo cíclico e contínuo de observação, reflexão, planeamento, implementação e avaliação. Assim, a sua ação será sempre intencional e significativa. Para isso, deve fundamentar a mesma com base nas OCEPE e nos objetivos propostos neste documento.

2.4. Contextualização do 1.º CEB

“As transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes.” (Silva et al., 2016, p. 98). Desta forma, as valências de EPE e o 1.º CEB devem estar em constante e contínua articulação no que se refere às aprendizagens (Sim-Sim, 2010), sendo que esta detém um papel fulcral para que haja uma transição coerente e significativa, a fim de que as crianças tenham a melhor experiência possível. Assim sendo, as OCEPE e as Aprendizagens Essenciais devem estar em comunhão.

Uma vez que esta mudança apresenta alterações à rotina, hábitos, ao espaço, entre outros fatores, acarreta expectativas e ansiedades e “pode materializar-se em medos ou em desafios para o que transita e para os que acompanham a transição, i.e., a criança, o educador de infância, o professor do 1º ciclo e a família.” (Sim-Sim, 2010, pp. 111-112). No entanto, esta autora afirma que devemos adotar uma postura positiva face a esta passagem, encarando-a como um momento de desenvolvimento da criança. É, então, fundamental, que haja uma grande articulação entre os profissionais de cada valência, conhecendo as competências a desenvolver nos dois níveis (Sim-Sim, 2010), devendo, para isso, existir uma grande reflexão e comunicação entre educadores e professores (Silva et al., 2016).

O 1.º CEB é um dos níveis educativos basilares no percurso escolar, já que é neste que são desenvolvidas aprendizagens e valores fundamentais para todas as futuras aprendizagens, tanto neste nível de ensino como nos outros. Assim, estamos perante o alicerce de toda a educação e do desenvolvimento e crescimento da criança, tanto enquanto aluno como parte de uma sociedade.

Este ciclo enquadra-se em diversos documentos orientadores, de entre os quais a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), Decreto-Lei n.º 55/2018, Decreto-Lei n.º 54/2018, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais referentes a cada área e a cada ano, entre outros. Serão estes os documentos que guiarão a prática e o desenvolvimento deste relatório.

Esta é uma valência que tem vindo a sofrer algumas mudanças, nomeadamente com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), marco e base na educação em Portugal. De acordo com esta, “O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito”, “tem a duração

de nove anos” e “Ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de Setembro.” (p. 3069), constituindo um ensino em que a sua frequência é gratuita. São alguns dos objetivos deste ciclo, “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”, que possibilite desta forma a promoção de diversos valores e competências a todos os níveis, “Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares”, “Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos” e “Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (pp. 3069-3070).

O artigo 8.º apresenta o 1.º CEB como um ensino que é “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (p.3070), sendo, por isso, uma prática pedagógica monodocente, com uma “polivalência curricular”, o que faz com que “tenha a possibilidade de os conhecer muito bem, permitindo-lhe coordenar e adequar o ensino em função das suas necessidades” (Silva, 2005, p. 4). Assim, uma vez que o professor conhece a turma e as crianças, centra a sua prática nestas e nos seus interesses e necessidades, sendo responsável “pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afectivo, emocional e moral.” (idem). Visto este ser o primeiro contacto das crianças com o ensino, é necessário que seja assegurado um ambiente educativo favorável à aquisição de competências e conhecimentos emocionais, sociais, motores e pedagógicos. Neste sentido, o docente detém um papel fundamental para que estas condições sejam garantidas. Desta forma, cada aluno desenvolve uma atitude positiva face à escola, pelo que se sentem confiantes e motivados com o seu processo de aprendizagem.

A monodocência do professor de 1.º CEB está estabelecida e explicita no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), que determina o currículo dos ensinos básico e secundário e define as matrizes curriculares-base destes ciclos, bem como as áreas disciplinares e as cargas horárias respetivas. Assim, é referido que o docente no 1.º CEB está responsável por todas as áreas e componentes do currículo, Estudo do Meio, Matemática e Português, pelo que é atribuído apenas um professor a cada turma e cada professor é responsável por uma única turma, pese embora o docente seja coadjuvado nas áreas especializadas, tais como na área da Educação Artística, Educação Física e Inglês. Esta monodocência permite uma prática pedagógica mais coerente e holística, articulando todas as áreas de estudo, favorecido pela relação proximal estabelecida com cada uma das crianças.

Na matriz curricular-base do 1.º CEB está estabelecido que a componente de Cidadania e Desenvolvimento é transversal a todas as áreas, pelo que deve ser fomentado em todas as disciplinas, uma vez que esta é uma competência fundamental à criança. Esta área é uma incumbência de cada escola, visto estas terem autonomia na sua gestão, tendo por base a ENEC. Ademais desta área, também as TIC são transversais às restantes áreas de conteúdo (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

De acordo com a matriz curricular-base, para os quatro anos de escolaridade estão previstas sete horas de Português, sete horas de Matemática e três horas de Estudo do Meio, bem como cinco horas de Educação Artística e Educação Física. No que toca ao 1.º e 2.º anos estão estipuladas três horas para o Apoio ao Estudo e Oferta Complementar e nos 3.º e 4.º anos, uma hora. Relativamente ao Inglês, este não é contemplado nos dois primeiros anos e estão definidas duas horas nos 3.º e 4.º anos. A Educação Moral e Religiosa apresenta uma hora em todos os anos. Por fim, a Cidadania e Desenvolvimento e as TIC, uma vez que são disciplinas transversais, como já foi mencionado anteriormente, não apresentam carga semanal específica, devendo ser incluídas em todas as outras (Decreto-Lei nº55/2018, 2018).

Figura 6

Matriz curricular-base do 1.º CEB

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

Para que o docente promova aprendizagens significativas e condizentes com o previamente estabelecido, deve orientar a sua prática pedagógica com base no PASEO e nas AE. O PASEO “estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.” (Despacho n.º 6605-A/2021, p. 241-(2)) e é visto como o “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.” (Martins et al., 2017, p.8). Desta forma, o PASEO constitui

a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva (idem).

Este é um documento que assegura a igualdade de todos os percursos escolares, bem como a visão, os valores e os princípios, uniformizando o ensino em Portugal. Evidencia, por isso, uma natureza transversal e inclusiva.

Pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), as AE constituem

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (p. 2930).

Assim, as AE revelam as competências e conteúdos específicos de cada área disciplinar e os objetivos de aprendizagem associados, assim como as estratégias de ensino que o professor pode utilizar. Posto isto, o professor tem a função de gerir o currículo e as aprendizagens que as crianças devem adquirir. Deve, então, explorar e desenvolver os conteúdos, para que sejam atingidos os objetivos propostos e as competências, capacidades e atitudes descritas no PASEO (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Por fim, a avaliação é “naturalmente integrada nas atividades que se desenvolvem no dia a dia, nas rotinas das salas de aula, e, acima de tudo, tem de ser compreendido por todos os que nela estão interessados” (Fernandes, 2020, p. 8). Assim, constitui um dos elementos principais

no dia a dia de um professor, para que o processo de ensino-aprendizagem esteja adequado a cada aluno, uma vez que através destes momentos de avaliação o docente reflete sobre as suas práticas pedagógicas e os resultados que advêm da mesma, melhorando e transformando-a com vista ao melhor aproveitamento da turma. Desta maneira, é com a avaliação que o professor recebe e é capaz de comunicar *feedbacks* com o objetivo de melhorar as competências e capacidades dos alunos. Tal como Fernandes (2020) afirma a “comunicação e as interações sociais têm um papel fundamental para que se possam tomar as melhores decisões pedagógicas” (pp. 13-14), pelo que os alunos são mais conhecedores do seu processo de aprendizagem, estando mais capazes de orientar o mesmo. Pese embora este seja um momento visto pelos alunos como negativo e detentor de *stress*, encarado “como uma ameaça, como um meio de punição ou de intimidação” (p.8), os alunos devem olhar para a avaliação como um processo de aprendizagem, percebendo o que já adquiriram e quais são as maiores dificuldades, ou seja, um momento construtivo. (Fernandes, 2020). A avaliação de cada turma deve ser feita de acordo com as suas características e finalidades, podendo ser utilizados diversos métodos para o efeito.

Todavia, a avaliação está segmentada em dois tipos de avaliação, de acordo com o Decreto-Lei nº17/2016 (2016) – avaliação formativa e avaliação sumativa, complementada pela Portaria n.º 223-A/2018 (2018). A primeira avalia a progressão e os processos de aprendizagem para apoiar os mesmos, e, por isso, “assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens” (p. 3790-(6)). Para que esta seja utilizada corretamente, os alunos devem ter um papel ativo na mesma, existindo troca de informações entre o professor e o aluno, havendo assim uma autoavaliação e regulação por parte deste. Este deve ser o principal processo de avaliação da turma, já que “fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria.” (idem). Já a segunda, “consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos” (p. 3790-(8)) e é quantitativa e avalia os resultados da aprendizagem. Fernandes (2020) revela que esta é realizada sobre normas e critérios muito bem definidos, já que traduz as aprendizagens dos alunos numa classificação.

Já no final de cada período ou semestre, a avaliação no caso do 1.º ciclo, surge de forma qualitativa, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre o desempenho do aluno ao longo do processo escolar, em cada área (Portaria n.º 223-A/2018, 2018).

Concluindo, o 1.º CEB é um nível educativo fundamental na formação integral dos alunos, pelo que é e forma um suporte no bom desenvolvimento do percurso escolar, bem como do adulto que se vai formando, com competências pessoais, sociais e emocionais basilares para uma vida social, autónoma e responsável.

2.5. Construção integrada do saber

O conceito de *interdisciplinaridade* apresenta diversas definições, decorrentes do estudo sobre este tema por parte de variados autores.

É importante referir que, de acordo com o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP)*, este vocábulo advém de outros vocábulos:

Interdisciplinaridade = inter + disciplina + idade

- *Inter*: “Exprime a noção de relação recíproca”;
- *Disciplina*: “Área do conhecimento que é objecto de estudo ou de ensino escolar”;
- *-idade*: “Indica qualidade ou condição, geralmente para formar nomes abstractos”.

Assim, este termo resulta da união do prefixo *inter*, que significa “entre”, e do substantivo *disciplina* e do sufixo *-idade*. A junção destes vocábulos remete esta palavra para a interação e articulação que deve surgir entre as diversas disciplinas, ou seja, áreas do saber, criando pontes entre as mesmas. Desta forma, é possível diminuir a divisão existente entre as disciplinas e a visão tradicional de currículo e aprendizagem, levando a uma coerência, contextualização e significação das aprendizagens e da realidade, visto os alunos compreenderem a ligação entre as áreas, desenvolvendo competências transversais.

Guimarães e Pombo (1993) corroboram esta ideia já que sugerem que a interdisciplinaridade é um processo em que há uma integração de disciplinas, ou seja, um ensino integrado, havendo uma articulação entre as mesmas. Referem, ainda, que esta articulação é feita entre duas ou mais disciplinas, pelo que pode não ser entre todas. Já Pacheco (2006) afirma que o principal objetivo deste conceito é suprimir as fronteiras bem definidas que existem entre as disciplinas, encontrando tópicos e temas comuns às mesmas. Com isso, o currículo atua como um todo e não como áreas isoladas e compartimentadas, sem ligação entre as mesmas.

Fiorin (2008) expande esta ideia referindo que “A interdisciplinaridade pressupõe uma convergência, uma complementaridade, o que significa, de um lado, a transferência de conceitos teóricos e de metodologias e, de outro, a combinação de áreas.” (p.38). Desta forma, a construção integrada do saber implica a existência de interação e diálogo entre as disciplinas, sendo que cada

área será mais enriquecida com a partilha de perspectivas e metodologias e de saberes. Tudo isto leva ao desenvolvimento de aprendizagens mais integradas e significativas e de um conhecimento mais global e contextualizado.

Deste modo, a partir desta interdisciplinaridade, as crianças farão aprendizagens das diversas áreas de conteúdo simultaneamente, através de atividades ricas e intencionais, incluindo no contexto de sala, o exterior ou temáticas do seu quotidiano, com o objetivo de enriquecê-las.

Diversos autores fazem a distinção entre alguns termos que podem levar a uma confusão, como *disciplinaridade*, *multidisciplinaridade*, *pluridisciplinaridade*, *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*. Por isso, será feita uma breve caracterização e distinção destes termos, segundo Freire e Almeida (2017), em que estes autores se baseiam em Japiassu (1976). Assim sendo,

- *Disciplinaridade*: organização do conhecimento em áreas do saber específicas, com os próprios objetivos, objetos de estudo e métodos. Neste conceito, as disciplinas organizam-se em domínios homogêneos e isolados, com fronteiras bem definidas, havendo, por isso, uma fragmentação do saber.
- *Multidisciplinaridade*: organização das áreas do saber/disciplinas lado a lado a um mesmo tema/problema. No entanto, estas não interagem umas com as outras, pelo que as disciplinas encontram-se na mesma distantes.
- *Pluridisciplinaridade*: nesta noção de organização, já existe uma certa cooperação entre as áreas disciplinares, sem que haja uma união e interação profundas, que possa levar ao desenvolvimento de saberes comuns e resultantes dessa interação. Tal como na *multidisciplinaridade*, neste caso as disciplinas estão bem fragmentadas, o que resulta num ensino pouco integrado e significativo. No entanto, já é notória uma comunicação entre as mesmas.
- *Interdisciplinaridade*: esta proposta preconiza uma integração das diversas áreas de conteúdo, através da interação e cooperação, que leva à construção de um axioma comum. Deve, por isso, haver uma constante comunicação entre as disciplinas para que as aprendizagens sejam contextualizadas e envolvidas com a realidade. Esta grande integração das disciplinas não tem como objetivo suprimir as mesmas, mas sim desenvolver e melhorar as mesmas e o seu conteúdo. Assim sendo, existe um projeto comum a todas, sem que estas percam a identidade.

- *Transdisciplinaridade*: difere de interdisciplinaridade, uma vez que nesta organização não existem barreiras nem fronteiras entre as áreas, pelo que não são estabelecidas pontes entre as mesmas. Por outro lado, é idealizado um projeto aberto a todas, em que compreende um olhar global da realidade e do ensino. Assim, há uma cooperação de forma íntegra e integrada das áreas, com um objetivo comum (Freire & Almeida, 2017).

Após esta breve explicação dos termos acima referidos, é possível afirmar que com a participação de várias disciplinas pode-se operar uma complementaridade nas leis, métodos e práticas, durante o desenvolvimento do aluno (Carvalho & Freitas, 2010), ou seja, trata-se de criar relações entre diferentes conteúdos, respeitando a cultura e história dos alunos, mas adequá-las no tempo e nas práticas do processo de ensino-aprendizagem, e não eliminá-las (Bonatto et al., 2012). Ademais, estes autores afirmam que

A interdisciplinaridade é uma temática que é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber.” (pp. 3-4).

Assim sendo, este conceito é compreendido como uma abordagem integrada das diferentes áreas, trabalhadas em sala. Desta forma, um conteúdo de uma área pode ser desenvolvido através de todas as outras, promovendo articulação entre os saberes, dando voz a um processo dinâmico que propicia a construção de aprendizagens significativas, o que fomenta uma compreensão mais global da realidade e um pensamento crítico da mesma. “Portanto, a interdisciplinaridade na escola vem complementar as disciplinas, criando no conceito de conhecimento uma visão de totalidade, onde os alunos possam perceber que o mundo onde estão inseridos é composto de vários fatores, que a soma de todos formam uma complexidade.” (p.11)

Esta abordagem ao currículo é apoiada por Lameira et al. (2025) já que estes autores afirmam que os docentes procuram uma forma de integração dos diversos saberes, pois admitem que não existem barreiras bem definidas entre as disciplinas, pelo que “não se encontram isoladas, mas sim interligadas em uma rede complexa de interações.” (p. 2864). Desta forma, o processo ensino-aprendizagem é mais contextualizado e abrangente, características fundamentais, num mundo tão “multifacetado” (idem), pelo que leva a atividades mais holísticas e práticas, em detrimento da mera transmissão de conhecimentos. Com isso, as crianças desenvolvem

“habilidades críticas” (p. 2865), que os prepara para adversidades, tanto a nível académico como profissional e, para além disso, compreendem a relação e interação que existe entre os diferentes conteúdos, levando a uma perceção da realidade como algo amplo, que relaciona o todo. Estes autores afirmam, ainda, que este trabalho articulado entre as áreas leva à adoção de uma “postura crítica e reflexiva” (p.2866).

Recorrendo aos documentos que baseiam as valências exploradas neste documento, EPE e 1.º CEB, OCEPE e PASEO, respetivamente, é possível identificar excertos que remetem para a importância da construção integrada do saber.

No que concerne às OCEPE, Silva et al. (2016), referem que a EPE “é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens” (p.4). Isto deve-se à visão de desenvolvimento e aprendizagem da criança como um todo, o que leva à interrelação das dimensões do desenvolvimento da criança – cognitivas, emocionais, sociais, físicas e culturais. Estas áreas atuam em conjunto, de uma forma holística e integrada, tal como se processa o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, quer no que toca aos sentidos atribuídos ao seu contexto e ao mundo, quer na relação entre si e o outro e na sua própria identidade.

Silva et al. (2016) definiram áreas de desenvolvimento e aprendizagem, no entanto, com base na sua conceção de criança e aprendizagem holística, referem que estas representam “apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante.” (p.10). Posto isto, independentemente de as áreas estarem definidas, estas devem promover os fundamentos e princípios elencados neste documento, ou seja, o “Desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança” (pp. 8-9) e a “Construção articulada do saber” (pp. 10-11). Assim sendo,

A distinção entre áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns. (p.31).

No processo educativo e pedagógico, o educador deve basear a intervenção e planificação nos pressupostos referidos, ou seja, deve apresentar uma prática holística, com uma visão global da criança, através de atividades integradas e globais, que sejam estimulantes e desafiantes e contemplem todas as áreas de forma equilibrada. O educador deve “perspetivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (p.22).

Por fim, para além da aprendizagem da criança e sua perspectiva holística estarem elencadas nas diferentes áreas de conteúdo, estão, também, subjacentes ao brincar (Silva et al., 2016).

Já no 1.º CEB, Martins et al. (2017) declaram que “cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específica.” (pp. 8-9). Assim, todas as áreas devem contribuir para todas as competências e valores previstos no PASEO, uma vez que o conhecimento é visto como uma rede de saberes e não como algo isolado por áreas. Segundo os princípios elencados por estes autores, a aprendizagem advém de uma abordagem holística e integradora dos conteúdos. Desta forma, a visão tradicional de fragmentar o conhecimento é superada, pelo que passa a ser garantida a coerência do currículo, das aprendizagens e do desenvolvimento global do aluno.

Para além disso, estes autores referem ainda que é imperativo que o ensino seja organizado de modo a haver “a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes” (p. 31). Assim, devem ser desenvolvidas atividades com cariz de cooperação, para que haja “a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares” (idem).

Pese embora seja possível realizar um trabalho articulado em todos os níveis de ensino, no 1.º CEB, este trabalho global e integrado é mais facilitado pela monodocência patente neste ciclo, desenvolvendo um currículo articulado e global, que permite a construção de aprendizagens mais contextualizadas e significativas (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Para isso, o mesmo documento prevê o “recurso a domínios de autonomia curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar” (art. 19º, p. 2935), pelo que o artigo 21º demonstra que este deve ser um “trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar, operacionalizado preferencialmente por equipas educativas que acompanham turmas ou grupos de alunos” (p. 2935).

2.6. Literatura para a Infância

Segundo o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP)*, a expressão *Literatura para a Infância* pode ser analisada e decomposta em:

- *Literatura*: “Conjunto de textos ou obras escritas sobre determinado assunto”;
- *Para*: “Indica destinatário ou beneficiário”;
- *Infância*: “Período de vida humana desde o nascimento até à puberdade”.

Popularmente a Literatura para a Infância é considerada como algo menor, que apenas serve para entreter as crianças, entendidas como “um ser limitado ao nível das suas capacidades intelectivas e estético-valorativas” (Magalhães, 2021, p.5), pelo que estas não retiram aprendizagens dos momentos de leitura, sendo, por isso, entendida como um “subproduto da pedagogia e uma forma literária menor” (idem), o que leva a pouca importância nos estudos deste tipo de literatura. É, também, considerado por muitos como algo que está apenas adequado às crianças e não aos adultos, de acordo com a sua designação, o que constitui uma ilusão para estes, já que a leitura destas obras pode influenciar a vida adulta com a mensagem presente nas mesmas, tal como nos sugerem Mendes e Velosa (2016), quando se referem a esta como uma literatura “preferencialmente destinada ao público infantil” (p.119), acrescentando que esta não deveria ser exclusiva desta faixa etária. Mendes e Velosa descrevem-na como um lugar “tão específico e tão especial que alicia e emociona não apenas a criança; um lugar onde também os adultos se encontram e reencontram, sempre com o mesmo olhar fascinado da inocência e da infância entretanto perdida, mas pela Literatura reconquistada.” (idem). No entanto, nos dias de hoje, recorrendo aos estudos e coletânea de diversos autores neste ramo da Literatura, é possível compreender que este pensamento da sociedade já não está correto e enquadrado com a atualidade, visto já se saber que com a Literatura para a Infância as crianças são capazes de realizar diversas aprendizagens significativas, a diversos níveis, como “cognitivo, afetivo, psicológico e social.” (Santos et al., 2018, p.1). Assim, este é um assunto que foi ganhando o seu espaço no acervo dos temas principais e mais discutidos pelos estudiosos, maioritariamente da área da educação e família (Silva, 2013), por esta promover a possibilidade de desenvolvimento das diversas capacidades das crianças e de aprimorar a linguagem, tanto oral como escrita, dos recetores (Almeida et al., 2013). Desta forma, Magalhães (2021) afirma que “a literatura de potencial recepção leitora infantil é, antes de mais, literatura.” (p.5), pelo que deve ter a mesma importância dada a outros tipos de literatura.

Quando olhada e percebida com atenção, em geral, a criança está na maior parte do seu tempo num mundo da fantasia, mundo esse em que esta “sonha, brinca, descobre, inventa e reinventa” (Pontes & Azevedo, 2008, p.1). Posto isto, a Literatura para a Infância, uma vez que tem como potencial recetor a criança, deve ir ao encontro dessa visão do mundo, estando, desta

forma, “voltada para um mundo de fantasia e seres fantásticos, onde o maravilhoso é descoberto e incorporado ao quotidiano da criança.” (idem). Assim sendo, o escritor destas obras deve ter uma atenção redobrada à sua produção, já que esta já não passa por “fazer umas coisas bonitinhas para os miúdos”, mas sim por atender às características do destinatário principal, à sua necessidade de construção de uma identidade e de compreensão do mundo envolvente. (Velo, 2003, p.176). Se este cumprir estes pressupostos, o momento de leitura constituirá um momento mais prazeroso para o recetor, encantando e envolvendo o mesmo, levando à possível formação de leitores (Pontes e Azevedo, 2008).

A formação de leitores é um processo que tem as crianças como foco principal e vários intervenientes, vistos como potenciadores desse gosto pela leitura, fazendo parte deste leque todos os agentes que intervêm na educação das crianças, em conjunto com espaços dedicados a esse fim como a biblioteca, ou seja, todas as pessoas que lidam com as crianças têm a responsabilidade de criar, em cada uma dessas crianças, um leitor, já que “apenas conjugando vontades/ esforços/ empenho da escola, da família, da biblioteca, etc. se torna possível promover uma formação de leitores séria e estruturada no centro da qual tem obrigatoriamente de se situar, cremos, o livro” (Silva, 2013, p.94). Para isso, é necessário que este processo seja identificado como uma missão conjunta entre criança e adultos e, para se atingir esse objetivo, deve ser trabalhada todos os dias, isto é, os intervenientes devem encarar a leitura como algo do quotidiano. Só assim será possível fomentar e desenvolver o verdadeiro gosto pela leitura e um verdadeiro leitor. Com isso, a criança criará diversas competências relativas à escola e à vida e fará descobertas que ampliam a sua visão do mundo e os seus conhecimentos relacionados com o mesmo (Sousa, 2007). No entanto, para que o leitor seja efetivamente formado, este deve ser capaz de compreender e interagir com o texto, criando, assim, um sentido para o mesmo e para aquilo que está a ouvir ou a ler (Fleck, 2012).

Esta caminhada será tanto mais facilitada quanto mais cedo for estabelecido o contacto da criança com o livro, pelo que a ligação estabelecida com este objeto será mais fortalecida e segura, e como nos sugere Mendes e Velosa (2016), com uma maior interação com este objeto, será mais espontânea e natural a apropriação das convenções da linguagem escrita e oral e potenciado o desenvolvimento ou a melhoria de competências fundamentais a cada ser humano, como competências emocionais, cognitivas ou linguísticas (Sousa, 2007). Esta ideia é corroborada por Fleck (2012) ao afirmar que a leitura de livros deve estar presente desde cedo, visto que para se desenvolver o hábito de leitura, as crianças devem estar em contacto com os principais

instrumentos.

Para além disto, é necessário fazer uma contextualização deste género de Literatura e das suas vantagens e desvantagens para as crianças. Como já havia sido referido, a LI tem como potencial destinatário o público infantil, no entanto, este é um tipo de literatura que se estende também aos adultos, visto que estes “se encontram e reencontram, sempre com o mesmo olhar fascinado da inocência e da infância entretanto perdida” (Mendes & Velosa, 2016, p.119).

A literatura com potencial recetor infantil apresenta uma natureza híbrida, uma vez que desenvolve a dimensão estética e social, enriquecendo a parte pedagógica e didática, pelo que estas são duas vertentes que não são desassociáveis. Almeida et al. (2013) corroboram esta ideia ao caracterizar a LI como um instrumento de auxílio no melhoramento da linguagem, nomeadamente da oralidade e da escrita e, por outro lado, da imaginação e da criatividade, devendo “servir de elemento para o conhecimento da tradição, do prazer, da criação, da descoberta e da recriação.” (p.6). No entanto, estas autoras referem que esta literatura é muitas vezes uma forma de “domesticar os pequenos” (p.6), de transmitir os comportamentos que a sociedade assume como corretos, dando ênfase ao valor moralista, em detrimento do objetivo literário que os textos têm e da autonomia de cada ser (Magalhães, 2021). Esta autora partilha ainda que a literatura com potencial recetor infantil não tem como principal foco a transmissão de conhecimento, mas sim o desenvolvimento do sentido estético e emocional e de capacidade inerentes à leitura, como a imaginação e a capacidade crítica. Aliada a estas competências, Sousa (2007) destaca a importância que a vertente lúdica assume na leitura de um livro, não devendo ser esquecida, uma vez que a mesma deve ser associada à dimensão educacional. Assim, o jogo e o prazer devem fazer parte da formação dos leitores, pois é por este gosto pela leitura que a criança ou o adulto vai fazer desta um hábito na sua vida. Pereira (2020) sugere ainda que, através da Literatura para a Infância, as crianças “representam para si pequenas parcelas do mundo”, “treinam o pensamento narrativo, lógico e coerente”, desenvolvem “competências linguísticas”, a “capacidade de gestão de problemas e da construção da teoria da mente e, em particular, da empatia” e a linguagem (p.51). Mendes e Velosa (2016) corroboram esta ideia ao afirmarem que o livro “detém uma importância fundamental não só para estimular a fruição e a compreensão leitora, mas também para potenciar aprendizagens significativas” (p.117), pelo que a literatura com potencial recetor infantil “poderá instituir-se como um recurso pedagógico essencial para estimular a reflexão e o espírito crítico da criança em relação a si própria e ao mundo que a rodeia.” (p.118). Por fim, Almeida et. al. (2016) e Silva (2013) reforçam o estímulo e o papel

fundamental que a Literatura para a Infância tem no desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da linguagem e da escrita e no alargamento de novos conhecimentos em diversos níveis e áreas.

Para que todo este desenvolvimento seja possível, é necessária uma boa e significativa escolha do texto ou livro, bem como a sua leitura e análise. Pontes e Azevedo (2008) demonstram que pensamos na ideia e definição de “leitura”, entendemos que é a “decifração de códigos escritos”, é “ler palavra por palavra de um texto escrito.” (p.5). No entanto, segundo estes autores, esta é uma perspetiva tradicional do que é ler, pelo que, nesta perspetiva, as crianças devem fazer uma primeira leitura mecanizada, ler para a palavra, para depois ler com sentido e decifrar a mensagem. Para Silva et. al. (2021) “Ler auxilia o processo do desenvolvimento da criança de forma imensurável” e “também ajuda no pensamento crítico e o raciocínio lógico, favorecendo a memória.” (p.1279), tudo isto facilitado pelo prazer e imaginação característicos da leitura.

Para uma boa escolha da narrativa a explorar é necessário, para Silva et. al. (2021), ser previamente feita uma análise e uma avaliação ao contexto e aos ouvintes, para que sejam selecionados os livros mais adequados. Seguindo as ideias de Veloso (2003), para que uma narrativa seja considerada uma boa narrativa não pode “pactuar com o estereótipo e, muito menos, cultivar o didactismo ou a imposição moralista.” (p.177), nem servir como uma “educação para”, que alimenta uma perspetiva centrada na alfabetização. Este autor mostra que os livros devem fazer parte da vida do ser humano desde bebé, começando assim a alimentar a sua imaginação, estímulos linguísticos e a conhecer o mundo em seu redor. Ao longo da vida, a criança vai desenvolvendo a imaginação, as suas capacidades linguísticas, emocionais e cognitivas e aumenta o prazer e gosto pelo livro e leitura.

Este gosto e prazer pelo livro e pela leitura advêm, também, da boa e eficaz interação entre o texto e a ilustração que um livro deve ter, o que estimula a sensibilidade artística dos leitores. Esta interação tem vindo a ganhar mais notoriedade sabendo-se que a mesma, quando favorável ao desenvolvimento destes, promove uma variedade de sentidos nas imagens, que leva a uma diversificada interpretação do texto verbal. Assim, esta diversidade permite ao leitor interpretar o texto de acordo com as suas vivências e experiências, permitindo a criação de diferentes significados (Magalhães, 2021), o que leva as crianças a atingirem o objetivo da leitura de fomentar uma imaginação e desenvolver o seu olhar crítico, atento e simbólico (Mendes & Velosa, 2016; Santos et. al., 2023), já que isto envolve as ideias que o leitor possui, desenvolvendo ou aumentando essas ideias, ao relacioná-las com outras que surjam (Pontes & Azevedo, 2008).

Estes autores referem ainda que para ser significativa, a escolha do livro deve ir ao encontro destas vivências, experiências e ideias, bem como aos interesses e necessidades, para que se adeque à criança e ao seu mundo, despertando um entusiasmo pela leitura. Assim, toda a aprendizagem e fruição relacionadas com o momento serão mais facilitadas e prazerosas, o que leva a que estas sejam mais duradouras.

Deste modo, são os adultos envolvidos na educação das crianças e formação de leitores, que têm o dever de desenvolver as competências anteriormente descritas. Tal como nos demonstram Pontes e Azevedo (2008), os profissionais do ensino constataram algumas das dificuldades dos alunos na interpretação de textos, já que a aprendizagem da língua

infelizmente não acompanham as novas mudanças educacionais, pois têm absorvido em seu conteúdo textos repetitivos, resumidos, que pouco promovem a articulação do pensamento do leitor, e ainda por cima adoptando as fichas de leitura que exigem uma interpretação já pré-fixada a ser copiada pelo aluno, fechando a compreensão do texto para um único aspecto pretendido pelo professor. (p.6).

Magalhães (2021) corrobora esta ideia ao afirmar que o manual de português é, na maior parte das vezes, usado como o único recurso durante as aulas, no entanto este “difícilmente contribui para fomentar o gosto pela leitura e formar leitores críticos que dialogam com os textos, indagando e construindo sentidos.” (p.7), o que faz com que os alunos leiam apenas com o objetivo de responder às questões, levando ao desinteresse pela leitura.

Depreende-se então que o adulto e a escola têm o papel e o objetivo de “acompanhar a criança ao caminho de descobertas e deslumbramentos de histórias da literatura infantil.” e “prover aos alunos ambientes que favoreçam cada vez mais com esse encanto pela literatura, assegurando o acesso a obras infantis“, respetivamente (Silva et. al., 2021, p.1281). O adulto, tal como a escola, deve criar o gosto pela leitura, como um hábito, uma rotina de prazer, sendo que, para isso, “é fundamental que passe para a criança a alegria, o entusiasmo, o prazer, o fascínio que experimenta. Só faremos leitores se o formos; só saberemos falar do prazer e do gosto de ler se o sentirmos. Ser leitor: eis o passo primeiro para formar leitores.” (Sousa, 2007, p.66). Assim sendo, a escola e o professor detêm o papel principal na formação do leitor, visto esta não ser espontânea, pelo que é necessária uma orientação de forma intencional nesse sentido (Santos et. al., 2023). Na mesma linha de raciocínio, estes dois elementos devem criar na escola e na sala uma biblioteca, para que os alunos possam aceder aos livros livremente, apresentando um papel basilar na promoção e fruição da leitura, tanto em EPE, como no 1º. CEB (Veloso, 2003) e na criação de contextos para o desenvolvimento de uma ligação afetiva entre o livro e a criança

(Mendes & Velosa, 2016). Sousa (2007) valida esta ideia, acrescentando que este espaço permite o alargamento de saberes, conhecimentos e valores, sendo o espaço em que se desenvolve o verdadeiro gosto pela leitura, se forma o leitor e é permitido “ler, viajar, sonhar, amar” (p. 67)., através da realização de atividades que contribuem para a promoção da leitura.

2.7. Literatura para a Infância na EPE e no 4.º ano

Para uma melhor compreensão dos objetivos da LI, será feita uma contextualização deste tema nas OCEPE, bem como nas AE.

Ao analisar Dionísio e Pereira (2006) é facilmente compreensível que a LI tem vindo a crescer no mundo da educação, mais especificamente na EPE, devido à mudança de paradigma e de interpretação da aprendizagem da literacia. Os diferentes estudos mostraram que a exploração da LI na EPE não pode ser encarada como uma introdução à leitura e escrita, mas sim uma forma de desenvolvimento oral e escrito, que permite um crescimento no que toca às competências associadas aos mesmos.

É por esta razão que as OCEPE (Silva et al., 2016) dedicam um Domínio exclusivo à LI – “Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita”, já que a linguagem é fundamental ao desenvolvimento da maior parte das competências, como a construção do pensamento ou a construção da relação com o outro. Neste sentido, é possível perceber como a linguagem se manifesta como o centro ao ser responsável pelo desenvolvimento social, cultural e emocional, para além da dimensão linguística.

Neste domínio é, então, dado enfoque ao contacto com os livros desde cedo, visto com este envolvimento aumentarem o vocabulário de uma forma significativa, melhorarem a oralidade e a compreensão oral. Com a leitura de diversos tipos de Literatura, como narrativas, poesias, lengalengas, entre outros, a criança fomenta em si o gosto e prazer pelo tema, estimulando a curiosidade das crianças por palavras e significados novos, uma vez que “É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.” (Silva et al., 2016, p. 66). Ademais, a criança começa “a desenvolver uma outra vertente, relacionada com a tomada de consciência sobre a forma como a língua se estrutura e organiza, ou seja, a tomar consciência dos seus aspetos formais (consciência linguística).” (p.61).

Desta forma, é função do educador

criar as condições para que as crianças aprendam. Entre estas, salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem

das crianças. As reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas (idem).

Para isso, deve escutar e valorizar a criança e a sua participação, para que esta se sinta motivada a desenvolver e comunicar cada vez mais, pelo que o adulto deve dar espaço para esse desenvolvimento. Consequentemente, a criança será capaz de produzir frases mais corretas e complexas, de diversos tipos e formas, em concordância com a pessoa, o número, o lugar, entre outros aspetos (Silva et al., 2016).

O ponto principal destes autores, para que as crianças desenvolvam a linguagem é a comunicação. Dionísio e Pereira (2006) corroboram esta ideia ao afirmar a necessidade de construir ambientes que promovam o diálogo e a interação como forma de comunicação de experiências, para o desenvolvimento e adequação linguística.

2.8. Literatura para a Infância e a construção integrada do saber

É factual, com a investigação na área da LI, que “a leitura de histórias promove uma variedade de competências nas crianças” (Azevedo, 2007, p.26), ou seja, desenvolve a criança de uma forma global. No entanto, é função do adulto fazer com que este desenvolvimento seja integrado, pelo que neste sentido Bastos (1999) estimula os docentes a planear atividades que articulem esta leitura com as diversas áreas do saber, com vista à globalidade e coerência entre as mesmas. Para além disso, propõe que se desenvolvam projetos contínuos ao longo do ano, para que haja uma relação entre as atividades letivas, ou seja, uma visão integradora destas atividades.

Posto isto, os educadores/professores têm a possibilidade/oportunidade de explorar todas as áreas através da leitura de uma única história, ou seja, com a leitura devem alargar a exploração da mesma aos diversos saberes e não se restringir na mesma ou no português, devendo, assim, interligar com outras áreas. Consequentemente, esta exploração será enriquecida e ampliada.

Desta forma, os adultos apresentam um papel fundamental na construção interdisciplinar do saber em relação à LI, já que se devem apresentar como um “estimulador, orientador e mediador entre o aluno (que é um ser em formação) e a literatura que será o meio de acesso para o conhecimento e o mundo da cultura, que caracteriza a sociedade em que vive” (Cantarelli et al., 2006, p.3). Os mesmos autores referem, ainda, que estes responsáveis pela sala são os personagens principais na construção de um ensino interdisciplinar e integrado, pelo que apresentam uma função exaustiva e pouco reconhecida. No entanto, devem apresentar uma

postura de reflexão, para que este trabalho holístico seja consolidado e a relação entre as crianças, a LI e as áreas do saber seja efetivada e compreendida. Camargo e Silva (2020) corroboram e aprofundam esta ideia ao afirmar que o adulto “deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança.” (p.16) e dispor sempre de intencionalidade educativa, pelo que as aprendizagens tornar-se-ão significativas, através de estímulos contextualizados. Assim, este deverá estar em constante reflexão do sentido, propósito, razão e dos objetivos de cada atividade, bem como das suas intenções com a exploração daquele livro e das competências que quer desenvolver, tendo sempre foco na formação de leitores (Mendes & Costa, 2016).

Por fim, o adulto deve compreender que é um agente de mudança das crianças, que proporciona a aquisição de aprendizagens e o desenvolvimento integral das mesmas, pelo que, para isso, tem à sua disposição a LI e a exploração integrada deste recurso. Assim, “Cabe ao professor ter a capacidade de utilizar a Literatura como ferramenta que viabilize ao aluno compreender melhor as mudanças, os pensamentos e os fatos históricos, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento, formando uma criança com autonomia e pensamento crítico.” (Camargo & Silva, 2020, p.17).

Assim, segundo Magalhães (2021), as obras de LI são um bom caminho para a exploração das diversas áreas em sala, permitindo, também, o desenvolvimento de aspetos como o interesse, a atenção, a imaginação, a criatividade, entre outros, habilidades que são basilares no processo de aprendizagem. Já para Mata (2008) as obras de LI são “fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam” (p.80). Nesta lógica, a LI permite ao leitor compreender um pouco de todas as áreas, como História, Geografia, Matemática, Ciências, entre muitas outras sem que este reconheça que o está a fazer.

Camargo e Silva (2020) asseguram que a LI pode traduzir-se numa “ferramenta metodológica que pode ser introduzida no processo formativo de maneira lúdica e prazerosa, na qual a criança fortaleça sua linguagem oral, dando suporte para a compreensão da escrita e, por conseguinte, consiga construir aprendizagens significativas em um clima de satisfação.” (p. 17). A LI permite, também, a exploração de conceitos matemáticos, fazendo com que os alunos, com esta relação, apresentem atitudes positivas face à Matemática, demonstrando mais interesse e motivação na aprendizagem desta área (Mendes & Costa, 2016).

No que toca às Ciências em relação à literatura, “apesar das suas linguagens específicas e de métodos próprios, ganham quando postas em interação e ganha a humanidade quando se

apercebe das diferentes leituras que as duas abordagens lhe permitem fazer.” (Galvão, 2006, p. 36). É, então, evidente que a literatura de potencial recetor infantil é um recurso e um veículo de promoção de aprendizagens na área das ciências e dos seus valores, maioritariamente focado na consciência ambiental e sustentabilidade (Martins & Mendes, 2013).

As expressões artísticas são uma área muitas vezes desvalorizada, no entanto Franco e Balça (2018) afirmam que “A literatura (e a literatura infantil), bem como a expressões artísticas, contribuem para a formação integral da criança, dado o seu enorme potencial humanizador.” (p. 91), pelo que as ilustrações têm um papel importante, sobretudo nas crianças que ainda não adquiriram a competência da leitura.

Pese embora as diversas áreas do saber sejam desenvolvidas com a exploração da LI, o educador/professor não necessita de escolher livros focalizados para essa área em específico, mas criar situações favoráveis aos objetivos que quer atingir com essa. Este, por outro lado, deve criar ambientes propícios à leitura de narrativas (Silva et al., 2016), e encaminhar o pequeno leitor a refletir nos diversos significados inerentes à história e não apenas o que está explícito (Mata, 2008).

Através da exploração dos referenciais teóricos referentes às valências alvo deste documento, verifica-se a intencionalidade pedagógica de integrar e articular a LI com as restantes áreas, já que é reconhecido o potencial da LI para impulsionar o desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas, bem como holísticas e coerentes, através da ligação entre as diferentes áreas.

Nas OCEPE e nas AE do 4.º ano, não é facilmente perceptível a presença da relação entre a LI e a interdisciplinaridade, no entanto nas AE de Português é evidenciada num tópico a promoção de estratégias integradas, ao afirmar que é necessário promover estratégias que envolvam a “realização de percursos pedagógico didáticos interdisciplinares com Estudo do Meio, Matemática e Expressões” (p.12).

Posto isto, compreende-se a “imprescindibilidade da Literatura no desenvolvimento integral da criança e do seu papel enquanto mediadora desse processo de ensino-aprendizagem” (Camargo & Silva, 2020, p. 20), devendo, por isso, ser um instrumento diário quer na vida escolar, como familiar. Desta forma, a LI demonstra ser uma estratégia com grande potencial a ser utilizada em contexto de sala, com vista à promoção de uma construção integrada do saber.

CAPÍTULO III – PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

3. Metodologia, objetivos, estratégias, instrumentos de recolha e planificação pedagógica

No capítulo III - Plano Geral de Intervenção e Investigação, apresenta-se a metodologia aplicada no desenvolvimento do projeto de intervenção e investigação vigente, seguindo-se a questão orientadora e os objetivos da intervenção e investigação. São apontadas as estratégias de intervenção pedagógica e os instrumentos e técnicas de recolhas de dados para a componente investigativa, nomeadamente a observação participante, as notas de campo, os registos audiovisuais, a análise documental e as produções das crianças. Por fim, é descrita a planificação e desenvolvimento da ação pedagógica.

3.1. Metodologia do projeto de intervenção e investigação pedagógica

A investigação apresenta um papel indispensável na educação, uma vez que, com esta, os professores melhoram a sua prática profissional, visto estarem em constante reflexão sobre a mesma. Assim, é deveras plausível o crescimento dos professores, tanto a nível pessoal como profissional (Máximo-Esteves, 2008), já que estas duas vertentes “assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver inúmeras questões para responder, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (Coutinho et al., 2009, p. 358).

O desenvolvimento do presente projeto foi baseado nas diretrizes da metodologia Investigação-Ação (I-A), utilizando-se alguns dos seus princípios. Diversos autores analisaram esta metodologia apresentando distintas definições para a mesma. Latorre (2005), define I-A por ser “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.” (p. 24). Por outro lado, pode ser estabelecida como uma metodologia de investigação de carácter prático, centrada na resolução de problemas da realidade. Através da interação e articulação entre a investigação e a ação, pretende-se transformar o contexto e construir conhecimento derivado dessa transformação (Coutinho et al, 2009).

É objetivo principal desta metodologia

operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há

necessidade por parte do Professor/Investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo, não deixando de lado eventuais desvios processados por razões exógenas mas que têm que ser levados em conta e, desse modo, proceder a reajustes na investigação do problema (Coutinho et al., 2009, p. 366).

Por conseguinte, o docente, tido como um investigador, detém um papel de reflexão constante visto ser o agente e observador de todo o processo pedagógico, capaz de melhorar a qualidade da ação e da aprendizagem, através desta investigação crítica.

Ainda Máximo-Esteves (2008) refere que esta metodologia é “um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p.82). Deste modo, com este processo os professores dispõem de mais parâmetros para compreender e analisar as situações, adequando a sua prática, o que leva à melhoria do seu desempenho enquanto docente reflexivo e da qualidade das aprendizagens realizadas. Para isso, é fundamental a recolha de informações, para que possa adequar estratégias a atividades adequadas aos mesmos.

Assim, pode-se inferir que é uma prática baseada na investigação, reflexão e nos ciclos de ação consecutivos, que resultam na resolução de problemas reais de forma a descobrir e interiorizar conhecimentos que provêm da ação sobre o meio. Para além disso, os professores detêm um papel fundamental na implementação desta metodologia, tirando grande partido da mesma, pelo que devem estar em constante reflexão, com vista à melhoria das práticas e estratégias por si implementadas.

Segundo Coutinho et al (2009), esta metodologia é caracterizada por ser:

- a) Participativa e colaborativa, em que todos são parte integrante no processo;
- b) Prática e interventiva, já que intervém numa dada realidade e não se limita a compreender a mesma;
- c) Cíclica, uma vez que a investigação se desenvolve numa espiral de ciclos, num constante avaliar as descobertas feitas;
- d) Crítica, pois os intervenientes analisam a sua prática e procuram melhorá-la e atuar como um agente de mudança, crítico e autocrítico;
- e) Interpretativa, explorando as conceções e as soluções da investigação;

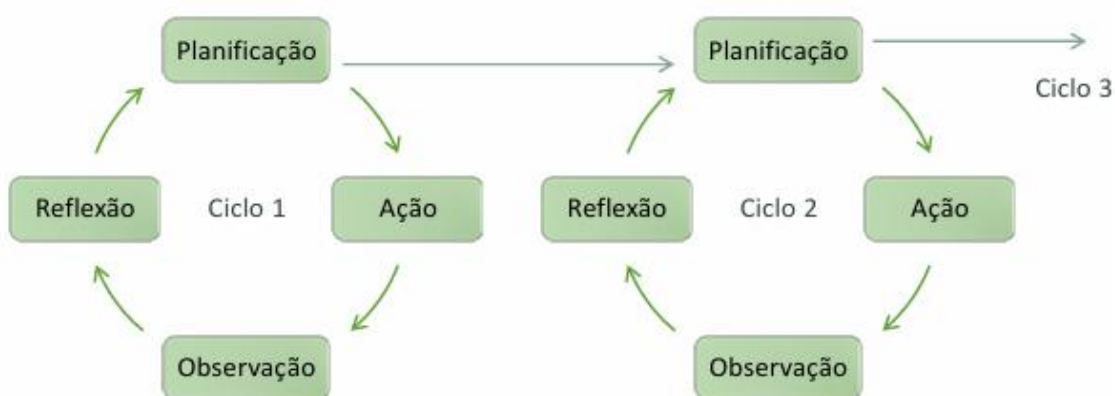
- f) Autoavaliativa, em que as transformações são constantemente avaliadas, para que se criem conhecimentos.

Assim sendo, a metodologia I-A tem como principais finalidades analisar a prática, com vista a melhorar a mesma, articular a investigação, a ação e a formação, aproximar-se da realidade e tornar protagonistas da investigação, os professores e outros participantes.

Com o objetivo da melhoria da prática do docente, Coutinho et al (2009) referem que esta metodologia é uma espiral de ciclos, em que em cada ciclo estão presentes a planificação, a ação, a observação e a reflexão, sendo que estas fases se desenvolvem continuamente. Para além disso, estes autores defendem que neste processo é fundamental que haja a participação de todos os intervenientes na educação das crianças, com o objetivo de se encontrarem medidas e estratégias para melhorar a prática educativa e, conseqüentemente, o momento de aprendizagem.

Figura 7

Espiral de ciclos da Investigação-Ação



Corroborando esta ideia, de acordo com Kemmis (1989), as quatro fases da I-A - planificação, ação, observação e reflexão - decorrem de forma espiral, ou seja, quando termina um dos ciclos inicia logo outro, baseado no anterior e na sua conseqüente reflexão. Assim, no novo ciclo já ocorrem mudanças na prática, que levam a melhorias na mesma, nas aprendizagens e nos resultados.

Seguindo a proposta de Kemmis, o ciclo inicial procede da necessidade de explorar uma questão ou tema, para melhorar o mesmo “No modelo de Kemmis, as fases iniciam-se com a elaboração de um plano de ação assente numa informação crítica com o objetivo de melhorá-la. Após isso, é essencial estabelecer um consenso para que o plano possa prosseguir para a próxima fase, a observação. A observação define-se como um processo contínuo que “permite o

conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Por fim, a última fase do modelo centra-se na reflexão sobre os resultados da ação, possibilitando um ponto de partida para uma nova planificação e dando origem a uma nova sequência de ciclo.

Está elencada nas OCEPE (Silva et al., 2016) a necessidade de um profissional que esteja atento à criança, observando e registando informações necessárias à avaliação e reflexão sobre cada uma das crianças e a sua evolução, bem como a sua prática educativa e o planeamento de atividades futuras. Assim, estes autores afirmam que “Observar, registar, documentar, planejar e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual.” (p. 13).

Latorre (2005) identifica várias técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados que servirão de base para a realização deste projeto, tais como: técnicas baseadas na observação (observação participante, notas de campo, diário de investigador, registo de incidentes críticos), técnicas baseadas na conversação, análise de documentos oficiais e pessoais e meios audiovisuais (fotografia, vídeo e gravação de áudio).

3.2. Questão orientadora e objetivos da intervenção e investigação

Partindo dos princípios elencados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o desenvolvimento e a aprendizagem são vistos como “vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança” (Silva et al., 2016, p.8), bem como uma “Construção articulada do saber” (p.10). Por outro lado, nas AE, o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho refere que o Governo assume que a educação é um ponto fulcral para a sociedade e o desenvolvimento da democracia e do país, sendo a aprendizagem e o saber uma das bases deste. Para tal, identifica a importância de oferecer aprendizagens significativas e efetivas, de forma a promover o desenvolvimento de competências de todos os alunos. Estas estão descritas nos documentos curriculares organizados no PASEO.

Para além disso, a criança deve ser vista como o próprio agente do seu processo educativo, uma vez que tem diversos direitos, como o direito a dar a opinião e a ser escutada, descritos na Convenção dos Direitos da Criança (1989). Com isto, o adulto deve atender ao que é dito pelas crianças e, a partir dessas contribuições, guiar a sua prática pedagógica. Assim, as crianças adquirem consciência de serem parte integrante daquele contexto, olhando para este como seu, atribuindo significado e desenvolvendo competências a partir de tudo aquilo e com

todos com quem interagem. Ademais, é importante a inclusão de todas as crianças num grupo, para que todas possam usufruir das oportunidades criadas. Esta inclusão só será possível se a prática pedagógica dos adultos for ao encontro desta mesma ideia, bem como se estes atenderem às características e diferenças de cada criança, o que obriga a práticas equitativas. Por fim, é fundamental que as famílias sejam parte integrante deste processo educativo, havendo uma boa comunicação entre famílias e instituição, de modo que estas se sintam seguras e participantes na educação das crianças nos dois contextos tratados.

Ao longo das primeiras semanas no contexto de EPE, procedeu-se a uma observação atenta e uma escuta ativa do grupo, o que levou à identificação das principais características do grupo, bem como às maiores necessidades e interesses do mesmo. Esta prática originou a definição do tema do Projeto de Intervenção e de Investigação Pedagógicas e a criação da questão de investigação. Baseado em Oliveira-Formosinho et. al. (2011), a observação é um processo contínuo que visa conhecer cada criança de forma individual, uma vez que cada uma atribui significados diferentes a uma mesma experiência, sustentados pela sua vivência e contextos. Por outro lado, os autores referem que a importância da escuta para o conhecimento da criança incide no ouvir a criança na sua aprendizagem de forma a perceber os seus interesses, motivações, interações, conhecimento, para que se consiga dar respostas aos mesmos durante a prática.

Após esta observação participante, atenta e reflexiva sobre o grupo, foi, então, perceptível o gosto deste pelos livros. Em diversos dias, diferentes elementos do grupo levavam livros para a escola e enalteciam esse ato com muito entusiasmo, sempre com a vontade de mostrar ao grupo e à equipa educativa os seus livros, pedindo, diversas vezes ao longo do dia, à educadora para ler os mesmos. Para além disso, durante a leitura dos livros, o grupo demonstrava bastante interesse, estando atento no momento da leitura e respondendo corretamente às perguntas de interpretação. Porém, algumas crianças distraíam-se facilmente, podendo isso ser explicado pela faixa etária em questão, uma vez que o tempo de concentração da mesma ainda é reduzido.

Este projeto foi continuado no contexto de 1.º CEB, com vista a avaliar o mesmo objetivo e a mesma questão de investigação. Para isso, foi feita uma nova observação atenta e reflexiva do grupo para conhecer o mesmo, com vista à adaptação ou adequação do projeto anterior ao novo contexto e às características e especificidades do grupo, seguindo, de igual forma, os seus interesses e necessidades. Assim sendo, foi possível observar que os alunos desta turma já demonstravam bons hábitos no que toca à leitura. Isto deve-se à forma como a Professora Titular

organizou o ambiente educativo, ao desenvolver, com a turma, uma biblioteca na sala, construída ao longo dos anos, com bastantes e variados livros acessíveis a todos. Para além da sala conter uma biblioteca, todas as manhãs, os primeiros 10 minutos da aula eram destinados ao projeto “10 Minutos a Ler”, com a leitura individual, o que levava à envolvimento de cada aluno com a sua obra. Sempre que as crianças terminavam o seu livro tinham autonomia para deslocar-se à biblioteca para escolher outro livro, ou iniciar um de casa, se assim fosse a sua vontade. Ademais, ao longo do dia, sempre que cada aluno terminava a tarefa proposta pela professora, retornava à sua leitura.

Nesse sentido e após refletir nestas características, é possível afirmar que o projeto desenvolvido na EPE era bastante relevante e adequado ao grupo do 1.º CEB, pelo que este teve continuidade ao longo do mesmo, permitindo também uma intervenção e um estudo mais aprofundado e coerente.

Desta forma, foram escolhidos os temas dos livros, que favorecessem e contextualizassem as aprendizagens atuais de cada um dos grupos, adequando-o sempre às suas características.

Pretendeu-se, então, que com a realização deste projeto se criem ambientes de descoberta de novas formas de ação pedagógica na sala, com diferentes estratégias e recursos, como é o caso da Literatura para a Infância. Estas estratégias terão como finalidade a estimulação, a motivação, a autonomia e a compreensão integrada do saber, através de atividades interdisciplinares, holísticas, diversificadas e significativas, utilizando a Literatura para a Infância como ponto de partida.

Aliando os aspetos elencados anteriormente, os referenciais teóricos e os interesses do grupo, surgiu uma questão geradora que servirá de guia e de base a todo o projeto, “De que forma a Literatura Infantil pode promover a construção integrada do saber da criança?”. Para dar resposta a essa questão, e de acordo com as necessidades e interesses do grupo, surgiram alguns objetivos de investigação e intervenção pedagógicos.

Quadro 1

Objetivos de Investigação e de Intervenção

Objetivos de investigação	Objetivos de intervenção
---------------------------	--------------------------

• Refletir sobre o modo como a Literatura para a Infância contribui para aprendizagens integradas; • Analisar de que forma a Literatura para a Infância interage positivamente com a multidisciplinaridade; • Identificar estratégias que envolvam significativamente as crianças.	• Realizar atividades que desenvolvam integralmente as crianças; • Promover o envolvimento das famílias e da comunidade; • Estimular a participação e o envolvimento das crianças nos vários momentos de leitura e exploração articulada das histórias infantis selecionadas; • Utilizar diferentes estratégias na leitura das histórias.
--	--

3.3. Estratégias de Intervenção pedagógica

Para que fosse possível desenvolver uma prática contextualizada e adequada a cada grupo e às suas características e obter resultados pertinentes, foi necessário planejar e definir estratégias de intervenção. As estratégias foram pensadas para que as aprendizagens fossem significativas e de qualidade, dentro de um ambiente que permitisse a criação destas, com vista ao aprofundamento dos seus interesses e saberes, bem como à criação de novos conhecimentos, ao nível de capacidades pessoais, cognitivas, emocionais, sociais, entre outros e ao nível das competências previstas teoricamente. Para além disso, estas estratégias permitiram uma educação de qualidade, visto serem centradas nas crianças e suportadas por uma teoria socioconstrutivista adequada.

Para isso, foi imperativo valorizar o envolvimento de cada criança nas atividades, para que esta fosse ativa, participativa e reflexiva no seu próprio processo de construção da aprendizagem, já que “a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, nas suas actuais competências e desenvolvimento” (Portugal, 2009, p. 12).

Assim, a principal estratégia de intervenção associada a este projeto foi a leitura e exploração de obras de LI. Isto permitiu desenvolver competências relacionadas com as diversas áreas do saber, bem como competências associadas à criatividade e imaginação, e ao nível pessoal, social, cognitivo ou emocional.

O ponto de partida para a escolha de cada livro foi sempre o interesse do grupo e das crianças, bem como as suas necessidades, pelo que as obras foram relacionadas com variados

temas. Ademais, esta variedade facilitou a concretização deste projeto – a articulação da LI com os diversos saberes. Nesta mesma lógica, as atividades inerentes a cada obra foram desenvolvidas de acordo com as vontades e interesses do grupo, conhecidas pela conversa de compreensão após a leitura do livro. Desta forma, o interesse das crianças é despertado e estas envolvem-se nas tarefas de uma forma mais entusiasta e significativa.

Para a exploração dos livros, foram utilizadas estratégias de leitura divididas em três momentos, o momento de pré-leitura, leitura e pós-leitura (o antes, o durante e o após) (Cantalice, 2004; Solé, 1998).

- No momento de pré-leitura, é fundamental que o grupo partilhe as ideias prévias que possuem acerca da obra, quer sejam baseadas nos elementos paratextuais, quer através de vivências que as crianças tinham tido relacionadas com os temas em questão ou com aquilo que observam e deduzem. Este é/foi um momento chave e fundamental, pois suscita a curiosidade e o interesse das crianças para o momento de leitura e de pós-leitura (Taylor & Parsons, 2011).

Neste momento, o adulto deve incentivar as crianças a participar e expressar possíveis ideias que possam ter, refletindo em conjunto acerca das mesmas, porém nunca as deve corrigir, mas sim fazer refletir.

- É no momento de leitura que as teorias iniciais das crianças acerca do tema e de possíveis questões serão confirmadas, dado que a criança se envolve com o texto e estabelece conexões. No entanto, para que esta envolvência da criança com o texto seja consumada é necessário e importante “preparar o aluno para usar estratégias de compreensão; familiarizá-lo com a estrutura do texto; focar a sua atenção na linguagem; facilitar a compreensão sobre personagem, acontecimentos, temas, ideias-chave; colaborar na construção de sentidos e interpretações.” (p. 20).

Para isso, é fundamental que o leitor adquira uma leitura expressiva e entoada, para que a criança se deixe cativar e fascinar pela narrativa, impulsionando as aprendizagens e a compreensão da mesma, pelo que Godde et al. (2019) referem que um dos elementos-chave da compreensão e da fluência leitora é a prosódia e a expressividade e entoação adequada.

Para além disso, este momento implica, ainda, a compreensão da história, percebendo o que as crianças entenderam ou as dúvidas e curiosidades que

surgiram, devendo, novamente, o adulto apoiar a criança a partilhar as suas ideias e reflexões, com o objetivo de sintetizar e organizar as ideias (Araújo, 2016).

- O momento de pós-leitura constitui a última fase, mas basilar no processo de exploração e compreensão de uma narrativa. Esta consiste na realização de atividades que consolidem os conhecimentos adquiridos ou desenvolver mais conhecimentos acerca da história e das relações que esta faz com o meio envolvente da criança. Desta forma, esta etapa não se limita apenas à verificação da compreensão da história, mas sim ao aprofundamento dos significados da mesma, reconstruindo ativamente os sentidos associados. Assim, este momento permite a correlação entre o livro e o recetor, nomeadamente o contexto sociocultural em que está inserido.

Estas atividades de ampliação dos significados permitem organizar, inferir e relacionar o texto de forma interdisciplinar. As autoras referem também que este é um momento privilegiado para o desenvolvimento de diversas competências, que leva a uma leitura mais atenta e interpretativa, pelo que a criança deixa de ser um ser passivo, passando a ser capaz de estabelecer relações e de atribuir sentidos ao texto.

Para além da leitura e exploração das obras, foi utilizado o trabalho em pequeno e grande grupo como estratégia para dar resposta ao desenvolvimento deste projeto.

O trabalho em pequeno grupo teve como objetivo promover a participação ativa das crianças na sua aprendizagem, ao colocar os pares a interagir entre si. Com isso, as crianças colaboraram com o outro, o que levou ao desenvolvimento de relações positivas, baseadas no respeito e aceitação, na entreaajuda, confiança e comunicação mútuas. Ademais, promoveu também uma gestão emocional e dos conflitos autónoma, pois geriram as divergências e encontraram soluções para os desafios. Desta forma, esta dinâmica de trabalho fortaleceu a segurança e a inclusão no ambiente educativo. O trabalho em grande grupo favoreceu a partilha de saberes, conhecimentos, experiências e pontos de vista, permitindo, assim, o desenvolvimento de um ambiente dialógico. Este ambiente permite, então, a criação de diversas aprendizagens inclusivas, desenvolvidas pela comunhão e interação das crianças, pelo que estas são todas ouvidas e reconhecidas. Esta estratégia promove a aprendizagem com base na interação social, o que leva à valorização da diversidade de opiniões e emoções que cada criança possa ter ou sentir, pelo que todos se sentem parte integrante do ambiente e do projeto educativo.

Estas duas formas de organização do grupo foram fundamentais, uma vez que no contexto de 1.º CEB uma das crianças expressou a vontade de fazer os trabalhos de forma individual “Posso fazer os trabalhos sozinho? Assim sou mais rápido.” (D.F.). Desta forma, foi importante fomentar nesta criança e no restante grupo as vantagens de trabalhar em grupo, promovendo, assim, o envolvimento e o respeito pelas diferentes formas e ritmos de aprendizagem e trabalho.

No entanto, o trabalho individual também foi um dos métodos utilizados, uma vez que apresenta algumas vantagens, como o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação. Com a resolução das tarefas de forma individual, as crianças podem explorar as mesmas como sentirem necessidade e de acordo com o seu ritmo e estilo de aprendizagem, pelo que a aprendizagem é mais personalizada. São fomentadas nas crianças competências como a concentração, o empenho, foco e compromisso com a tarefa, visto a realização da tarefa ser exclusivamente da responsabilidade da criança. O trabalho individual permite ao adulto identificar mais facilmente as dificuldades e aprendizagens da criança, ajustando a prática às características individuais da mesma.

Para além da utilização destas formas de organização, foi importante haver uma valorização dos interesses das crianças, pelo que, ao longo do desenvolvimento deste projeto, foram acordados com os grupos alguns destes interesses e das suas vontades, respeitando, assim, os mesmos. Com isso, as crianças sentem-se ouvidas e valorizadas, o que corresponde ao objetivo principal da educação, ficando motivadas com toda o processo de aprendizagem.

Como já havia sido referido, as atividades de exploração da obra (pós-leitura) surgiram do momento de reflexão acerca da história e das dúvidas e interesses do grupo, já que é de extrema importância a inclusão destes aspetos no processo pessoal de aprendizagem, visto que, desta forma, a aprendizagem se torna mais exclusiva.

Assim, foi impreterível que as oportunidades de aprendizagem fossem ativas e participativas, de modo que houvesse uma exploração intencional entre crianças e meio. Neste sentido, o adulto e a criança estiveram sempre em sintonia, pelo que, desta forma, as aprendizagens e experiências das crianças são contextualizadas e adequadas ao contexto e ao grupo, dado que é a criança que deve experimentar, com vista a ter a sua própria experiência (Hohmann & Weikart, 1995).

Em consonância com o tema do projeto, foram privilegiadas as aprendizagens holísticas e integradas, pelo que se desenvolveu uma articulação entre todas as atividades relativas a uma mesma história e às diferentes áreas do saber, bem como nas diversas dimensões da criança,

cognitiva, emocional, social, cultural e física, já que o desenvolvimento da criança atua como um todo.

Foi, então, procurado contar e ler as histórias e, posteriormente, criar oportunidade para as crianças expressarem as suas ideias acerca dos temas, incentivando-as, apoiando-as e suportando-as, para que comuniquem de forma cada vez mais elaborada e utilizem linguagem ajustada ao contexto e temática. Para além disso, foi sempre estimulada a curiosidade da criança, colocadas questões às crianças para que compreendessem, clarificassem e expandissem as suas ideias, ouvindo-as e valorizando-as (Silva et al., 2016). De entre estas estratégias, foram, ainda, mediadas e fomentadas interações de e entre as crianças e potenciada a reflexão e ação, com um questionamento constante. No fim das atividades, eram aplicados momentos de metacognição, para que as crianças refletissem e integrassem as aprendizagens adquiridas.

Na implementação deste projeto, foi adotado por mim um papel de questionadora e mediadora, fomentando a reflexão, pensamento e ação das crianças, com a estimulação da cognição do grupo. Para além da prática pedagógica, os adultos devem analisar a sua ação e refletir sobre a mesma, para que melhorem a mesma e a adequem o máximo possível ao contexto (Verdum, 2013). Desta forma, incentivei a reflexão sobre os interesses das crianças sobre os diferentes temas explorados nas obras em detrimento da transmissão dos conhecimentos, estimulando um ambiente educativo ativo, interativo e seguro, que leva as crianças a fazerem descobertas autonomamente. Procurou-se, então, desenvolver e fomentar a curiosidade, o interesse e o gosto pela aprendizagem, através da prática experiencial e de métodos que potenciasses estas características.

Com isto, este projeto centrado na LI, permitiu o desenvolvimento de aprendizagens holísticas e significativas, baseado na participação ativa das crianças e na interação entre as mesmas. Deu-se, então, o fomento de competências linguísticas, sociais, culturais e interpretativas, bem como a imaginação, criatividade, pensamento crítico, entre outros, tendo-se mobilizado conhecimentos de diversas áreas. Desta forma, a prática desenvolvida contribuiu para uma aprendizagem integrada, estimulando competências essenciais para a formação de cidadãos capazes, como a autonomia.

3.4. Instrumentos e técnicas de recolhas de dados

Após uma reflexão acerca das diversas técnicas e instrumentos para a recolha de dados que permitissem encontrar resposta para a questão geradora e temática do projeto identificadas, foi feita a seleção dos instrumentos e técnicas a utilizar ao longo do mesmo, que permitiram avaliar

a intervenção e a relevância e eficácia do projeto. Para além do que está enunciado nos fundamentos da Metodologia I-A, nas OCEPE (Silva et al., 2016) está elencada a necessidade da existência de um profissional que esteja atento à criança, observando e registando informações essenciais à avaliação e reflexão sobre cada uma das crianças e a sua evolução, bem como a sua prática educativa e o planeamento de atividades futuras. Assim, estas técnicas e instrumentos ocuparam um papel basilar na compreensão e ajuste das estratégias e da prática pedagógica ao grupo de crianças em questão, pelo que “é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a próprias investigação vai proporcionando” (Coutinho et al., 2009, p. 373).

Assim, no decorrer da implementação do projeto a observação participante e a análise documental foram as duas técnicas mais utilizadas, suportadas por reflexões semanais, notas de campo, registos audiovisuais, pesquisa em documentos oficiais, produções das crianças e análise e tratamento dos dados. Estes métodos, associados à prática, asseguraram a intervenção e investigação implementadas, sendo “indispensável que o/a educador/a selecione e utilize estratégias diversificadas” (Silva et al., 2016, p. 14).

Para além destes, no fim de cada intervenção era realizada uma reflexão pessoal e crítica acerca da prática realizada, com o objetivo de identificar os pontos positivos e os aspetos a melhorar, identificando as estratégias que poderiam ser utilizadas novamente ou de que forma as poderia ajustar e possibilitaram, também, a documentação e análise dos progressos na aprendizagem das crianças. Desta forma, estes métodos foram fundamentais para uma evolução positiva e contínua da prática profissional e para a análise do projeto de investigação desenvolvido.

3.4.1. Observação participante

Máximo-Esteves (2008) mostra que “a observação ajuda a compreender o contexto, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87). Neste sentido, a observação foi a primeira ferramenta a ser utilizada em contexto, visto ter sido através desta que se ficaram a conhecer as crianças de forma individual, o grupo num todo e as suas características, bem como o contexto e a prática desenvolvida da educadora e professora cooperantes, compreendendo a dinâmica de cada sala e dos grupos. Silva et al. (2016) referem nas OCEPE que esta técnica permite “recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” e “conhecer cada criança e a sua evolução” (p. 13). Com a observação direta e participante e consequente conhecimento dos grupos, foi possível estabelecer os principais objetivos e delinear as atividades implementadas ao longo do processo. Como este é um método contínuo, foi essencial desenvolvê-lo ao longo de toda a intervenção, pois, desta forma, foi possível monitorizar

todo o projeto e o progresso das crianças, nomeadamente as suas aprendizagens e dificuldades.

Com base nestas ideias, Silva et al. (2016) declaram que

Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anota o que se observa facilita, também, uma distanciação de prática, que constitui uma primeira forma de reflexão (p. 13).

A observação, durante o processo de investigação e intervenção, evolui de estágio mais formal e descritivo, para uma fase mais prática e focalizada em situações decorrentes de tarefas (Correia, 2009). Nesta lógica de ideias, as observações iniciais focaram-se nos comportamentos, interesses e necessidades das crianças, bem como nas intervenções e dinâmicas da sala e da educadora/professora cooperantes. Durante o desenvolvimento do projeto, o foco das observações expandiu, passando a analisar e avaliar as atividades implementadas e a sua pertinência e resultados alcançados, bem como monitorizar o desenvolvimento de competências e ajustar práticas, assegurando a congruência dos objetivos propostos. Assim sendo, o adulto, com a observação, torna-se num investigador, com um papel ativo no contexto, analisando os dados e as ferramentas metodológicas utilizadas. Este processo segue as ideias da metodologia I-A, já que se enquadra nos ciclos referentes à mesma.

3.4.2. Notas de campo

Este instrumento de recolha de dados baseia-se no registo de notas dos diversos momentos significativos ao longo do dia, quer das atividades previamente planeadas quer de momentos pontuais ao longo do dia, como por exemplo durante as brincadeiras. Estas anotações descreveram as crianças, o ambiente, algumas intervenções, reflexões, entre outros. As notas de campo auxiliaram na reflexão nas atividades, nos seus resultados e na observação do impacto que estas tiveram junto do grupo. Assim, foi possível, quando necessário, reajustar a prática pedagógica, possuindo mais conhecimento do grupo e, por isso, com uma maior intencionalidade, sendo que Silva et al. (2016) corroboram esta ideia pois reconhecem a importância das notas para a orientação e reflexão da ação e intervenção. Em comunhão com outros instrumentos, desempenharam um papel fundamental para refletir e auxiliar na planificação das atividades e formulação das questões pertinentes e consentâneas com o grupo.

Posteriormente, o registo das notas de campo ou de incidentes críticos foram relevantes

para analisar, avaliar e investigar os dados registados no momento anterior, através da observação constante. Assim, proporcionaram a análise constante dos resultados, dos sentimentos e impressões que ambos os grupos apresentaram ao longo da implementação deste projeto, podendo adaptar as decisões pedagógicas consoante o analisado, já que “permite, a posterior, realizar uma reflexão, (re)interpretação mais distante dos factos observados, diminuindo o risco de interpretações prematuras” (Varela, 2009, p. 156).

Charréu e Oliveira (2015) defendem que estas notas devem ser realizadas quando são vividas, já que ainda permanecem presentes na memória do adulto, lembrando-se mais intensamente de pormenores importantes no futuro. Desta forma, estas foram feitas durante a realização das atividades e complementadas, com a ajuda dos registos audiovisuais, num momento posterior.

3.4.3. Registos audiovisuais

Durante a implementação deste projeto de intervenção e investigação pedagógica foram usados registos audiovisuais, como a fotografia e gravação de áudio, com o objetivo de registar os momentos mais significativos na realização das atividades, recolhendo, assim, as intervenções das crianças, o seu envolvimento nas atividades e a construção do conhecimento, de forma fiel à realidade, visto que o investigador pode “aceder a um conjunto de elementos que suportam e complementam as anotações descritivas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 102). Estes registos, maioritariamente as gravações de áudio, permitiram registar e atender a falas e conversas espontâneas e significativas que as crianças possam ter tido durante as atividades, analisando, de uma forma mais perceptível e consciente, estes diálogos. Para além de analisar as intervenções das crianças, foi possível fazer uma análise e avaliação da condução da atividade e das conversas por parte da estagiária, identificando os pontos positivos e os pontos a melhorar. A gravação de áudio permite, ainda, “que a conversa flua livremente e sem interrupções.” (Campos et al., 2021, p. 100), o que constitui uma grande vantagem, visto ser importante que haja esta fluência, para que não seja parado o raciocínio das crianças com a preocupação de escrever as intervenções das crianças.

Este método de registo permitiu a perceção e compreensão da evolução da comunicação e dos acontecimentos durante os momentos de grande, pequeno grupo e de uma forma individual. Os registos permitiram, também, documentar o processo de aprendizagem e evolução realizada pelos grupos, compreendendo cada criança e o seu desenvolvimento, através dos dados descritivos que as fotografias apresentam.

Assim, é possível afirmar que as fotografias e gravações de áudio permitem manter os momentos, nomeadamente as conversas realizadas, permitindo uma análise mais real e detalhada, pelo que os áudios serão transcritos e explorados. Desta forma, constituem uma ferramenta com grande importância para o adulto e a sua prática, pois são uma fonte de grande informação, como instrumentos de construção de aprendizagens e de identificação de possíveis dificuldades.

3.4.4. Análise documental

A análise documental apresentou-se como um dos métodos mais importantes da recolha de dados, incidindo na procura de fundamentos teóricos que suportassem o desenvolvimento deste projeto e a avaliação das produções das crianças e da evolução das aprendizagens das mesmas, interpretando o impacto que as atividades, métodos e estratégias adotadas tiveram junto dos grupos e identificar possíveis padrões de desenvolvimento. Ademais, esta análise mostrou ser um recurso fundamental na avaliação das atividades e de tudo o que as envolve, permitindo relacionar esta avaliação, os dados e os referenciais.

Esta técnica e tipo de análise ultrapassa a mera descrição dos documentos, implicando, sim, um processo rigoroso de escolha, através da seleção, categorização, leitura crítica e interpretativa do conteúdo e comparação do mesmo. Assim sendo, foram consultados os documentos oficiais relativos aos contextos em questão para analisar as orientações pedagógicas, nomeadamente o Projeto Educativo, as OCEPE, as AE, o PASEO, entre outros, bem como documentos relacionados com o tema do projeto desenvolvido.

3.4.5. Produções das crianças

Foram, também, objeto de análise e estudo as produções realizadas pelas crianças, nomeadamente produções escritas no contexto de 1.º CEB, complementando os dados recolhidos pelos registos audiovisuais e pela observação. Estas foram tidas como indicador e forma de qualificar e ponderar as aprendizagens realizadas pelas crianças e o pensamento que iam desenvolvendo, refletindo acerca do envolvimento e compreensão nas atividades.

Desta forma, foi possível a compreensão da evolução das crianças relativamente às aprendizagens, pelo que é possível afirmar que as produções das crianças e a sua análise são fundamentais para a prática pedagógica e para o processo de aprendizagem (Máximo-Esteves, 2008). Ademais, estes pontos foram sempre interligados com as orientações descritas nos documentos oficiais de cada contexto, para que deste modo estivesse adequada e adaptada ao

mesmo. Observa-se, então, a presença da metodologia I-A, visto a intencionalidade pedagógica ter sido reforçada através da observação e reflexão do grupo e das atividades, seguida a planificação e ação, levando novamente à observação e reflexão das características do grupo, permitindo, então, a adequação e melhoria da prática.

Em suma, estas técnicas e instrumentos, utilizadas no decorrer deste projeto, possibilitaram uma elaboração do conhecimento, baseado na recolha dos dados recorrendo às técnicas mencionadas, permitindo a uma observação diária e continua das práticas, constituindo, assim uma base sólida para todo o processo de aprendizagem, bem como para a construção de uma intervenção mais objetiva, refletida e fundamentada.

3.5. Planificação da ação pedagógica

Findada a primeira fase do processo de desenvolvimento do projeto de intervenção e investigação, a fase de observação em ambos os contextos educativos, e identificados as características, interesses, necessidades e potencialidades das crianças e do grupo, tornou-se fundamental delinear a ação pedagógica, para que respondesse à questão-problema previamente definida e alcançar os objetivos de investigação e intervenção inicialmente traçados, de uma forma intencional. Pese embora seja fundamental planear a ação pedagógica, é importante reconhecer que, nos contextos educativos em análise, ao longo do processo é necessário alterar e ajustar a prática e o que foi delineado inicialmente, para que esta faça sentido para as crianças e seja contextualizada e adequada ao grupo, dando resposta às suas especificidades. Desta forma, o que foi pensado no início foi sofrendo alterações e reformulações ao longo do processo, resultantes do conhecimento aprofundado e convivência diária com o grupo, garantindo, assim, uma intervenção contextualizada e flexível e uma investigação mais precisa e fidedigna.

Assim, planificar é uma tarefa central, para que seja desenvolvida uma intervenção pedagógica fundamentada e intencional e

implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planear, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. (Silva et al., 2016, p. 15).

Para Zabalza (2003) planificar assume uma intencionalidade na organização e estruturação da ação pedagógica, sendo que o educador/professor é o responsável por esta organização, refletindo sobre a sua prática e as estratégias e recursos que vai utilizar ao longo do processo para que atinja os objetivos e metas delineados por si, promovendo uma prática coerente e ajustada. Ademais, de acordo com Santos et al. (2016) esta planificação assume-se como um orientador de toda a intervenção, permitindo a articulação e interação coerente entre o currículo e os grupos, sempre com o objetivo de promover a intencionalidade.

Neste sentido, Barroso (2013) afirma que o planeamento dos objetivos, das estratégias, do curso das atividades, das experiências de aprendizagens, entre outros, melhora o sucesso e o êxito do processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos adultos.

Assim sendo, o momento de planificação revelou-se central na ação pedagógica, orientando e sustentando as intervenções e opções pedagógicas ao longo do processo. No entanto, este momento não deve ser rígido, irreduzível e limitante da ação, mas deve permitir uma prática flexível e dinâmica, que se ajusta às características correntes do grupo. Deste modo, compreendeu-se a planificação como um sistema contínuo, reflexivo e ajustado, possibilitando uma ação fundamentada e coerente. Esta integra ciclos sucessivos, o que permite ao adulto ajustar a sua prática ao grupo, de uma forma contínua, através de momentos de observação, reflexão, planificação e ação, características da metodologia de I-A adotada ao longo da implementação do projeto, reforçando o carácter flexível e aberto da planificação.

Em consonância com a problemática definida para a implementação do projeto de intervenção e investigação, a planificação da ação pedagógica assentou na exploração de livros de LI como promotora da construção integrada do saber, a interdisciplinaridade, em torno de temas significativos para as crianças. Assim, as atividades elaboradas permitiram aprendizagens globalizadas e enquadradas, articulando as diversas áreas do saber. Foram privilegiadas atividades com carácter prático, que criassem oportunidades de aprendizagem, em que fossem as crianças os principais intervenientes das mesmas, estando envolvidas, de uma forma ativa, nas atividades.

As obras literárias exploradas com os diferentes contextos foram escolhidas de acordo com os interesses e necessidades dos mesmos, sendo, desta forma, histórias adequadas e significativas para as crianças. A exploração de cada livro foi baseada nos princípios de interdisciplinaridade e visão holística da educação, beneficiando das vantagens da LI como alicerce de aprendizagens significativas. Para além disso, as explorações tiveram sempre como base os

ciclos sucessivos de observação, reflexão, planificação e ação, que possibilitaram uma intervenção reflexiva, coerente, intencional e ajustada aos contextos educativos.

Foram desenvolvidos, segundo Hohmann & Weikart (1995), os seguintes objetivos, que nortearam toda a prática ao longo do processo:

- 1) Proporcionar um ambiente de aprendizagem, através da ação, interrogando e respeitando os interesses de cada criança, estimulando a curiosidade natural da criança;
- 2) Criar um espaço com materiais que promovam o desenvolvimento da criança e promovam o processo de desenvolvimento da mesma;
- 3) Adequar o espaço a uma promoção de tentativa-erro como forma de compreensão do mundo e de estimulação do pensamento crítico;
- 4) Promover e apoiar as crianças na aquisição de competências integrais, através da exploração e da ação crítica sobre os materiais e o meio;
- 5) Dar oportunidade às crianças de serem parte integrante das escolhas dos materiais e atividades;
- 6) Promover um ambiente facilitador da linguagem, em que a partilha de experiências e conhecimentos seja constante, utilizando diferentes formas.

Em ambos os contextos foram exploradas três narrativas que serviram de ponte para o desenvolvimento de diversas atividades e oportunidades de aprendizagem, através da articulação entre diversas áreas do saber, explanadas nos documentos orientadores dos dois contextos, permitindo, assim, o crescimento global da criança. As obras foram escolhidas segundo critérios intencionais e fundamentados nas características dos grupos, direcionadas sempre para a relevância para os mesmos e para a prática pedagógica.

Desta forma, em contexto de EPE foram escolhidas as obras “A lagartinha muito comilona”, de Eric Carle, “O Natal nas Asas do Arco-íris”, de Alice Cardoso e a obra “Mais!”, de Tracey Corderoy. A seleção da primeira obra decorreu no seguimento do envolvimento e interesse pela Natureza por parte do grupo, evidenciado sobretudo nas partilhas realizadas no recreio, como recolha e questionamento de penas, frutos e pelo interesse no jardim sensorial, interagindo com a área da Natureza criada no início do ano. A narrativa “O Natal nas Asas do Arco-íris”, de Alice Cardoso, surgiu do interesse do grupo no Natal, altura do ano presente, e partilhas realizadas diariamente articulando o envolvimento das crianças numa atividade realizada relacionada com o arco-íris. A última obra explorada, “Mais!”, de Tracey Corderoy, foi selecionada tendo em conta a

característica do grupo e semelhanças às atitudes no que toca à partilha, nomeadamente de objetos, brincadeira ou até mesmo a atenção do adulto, refletindo acerca de diversos valores relacionados com o outro e a amizade. Na seguinte tabela (Tabela 4) encontram-se as atividades desenvolvidas com base em cada uma das obras.

Tabela 4

Obras literárias exploradas e atividades desenvolvidas em contexto de EPE

Obras literárias	Atividades desenvolvidas
“A lagartinha muito comilona”, de Eric Carle	Leitura da obra
	Alimentação saudável e não saudável
	Sequência e espetadas de frutas
	Visualização do ciclo da lagarta
	Registo do ciclo da lagarta
	Simetria da borboleta
“Natal nas Asas do Arco-íris”, de Alice Cardoso	Conversa sobre o Natal
	A Árvore de Natal
	A Neve do Natal
	Leitura da obra
	Registo da história
	Exploração da neve
	Os animais da neve
	Os opostos
“Mais!”, de Tracey Corderoy	Leitura da obra
	Exploração de materiais de fim aberto
	A reciclagem
	Vou criar com figuras geométricas
	Sessão de movimento
	Jogos tradicionais

	Número e quantidade
	Festa dos incríveis

Relativamente ao contexto de 1.º CEB foram exploradas as obras “O dia em que a Lua e a Terra se zangaram”, de David Duff, “Gosto de Ti como és”, de Noemí Fernández e Sara Gómez e “O Tempo Corre como um Rio”, de Emma Carlisle. A escolha da obra “O dia em que a Lua e a Terra se zangaram”, de David Duff, surgiu da necessidade de exploração do Sistema Solar, previsto nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 4.º ano de escolaridade. Assim, através desta obra foi possível uma abordagem mais significativa e do interesse da turma, visto esta ter uma linguagem envolvente, acessível e metafórica, despertando a curiosidade e atenção dos alunos. No que se refere à narrativa “Gosto de Ti como és”, de Noemí Fernández e Sara Gómez, advém da exploração do conteúdo matemático “reflexão”. Após uma análise à aula, foi possível compreender os benefícios de aliar e alargar este conceito para uma dimensão mais emocional e pessoal. Desta forma, foi dada resposta a uma capacidade que os alunos precisavam desenvolver, uma vez que na fase em que se encontravam começam a definir mais uma imagem de si e do outro, gerando inseguranças. Assim, através de uma reflexão, foi reconhecida a necessidade e importância de fomentar a aceitação e o respeito por “mim”, pelo “outro” e pela diferença. A última obra explorada neste projeto, “O Tempo Corre como um Rio”, de Emma Carlisle, derivou da mudança que os alunos teriam, a transição do 4.º ano para o novo ciclo. Sabendo que este é um momento marcante na vida de todos os alunos e que sofrem mudanças, sendo uma fase de algum receio e ansiedade, este foi o mote para a escolha da obra, sendo bastante pertinente desconstruir esta passagem de ciclo e dotar os alunos de conhecimentos que os tranquilizassem. Assim, esta história apresenta, de uma forma poética, a mudança e a passagem do tempo. O livro, através da sua poesia e das suas ilustrações, permite uma reflexão profunda sobre o passado, o presente e o futuro. Esse crescimento é simbolizado no rio, que convidou a turma a refletir sobre si. Na seguinte tabela (Tabela 5) encontram-se as atividades desenvolvidas com base em cada uma das obras.

Tabela 5*Obras literárias exploradas e atividades desenvolvidas em contexto de 1.º CEB*

Obras literárias	Atividades desenvolvidas
“O dia em que a Lua e a Terra se zangaram”, de David Duff	Sou um astronauta e vou conhecer a via láctea!
	A notícia vou organizar e a pontuação colocar
	A nossa Via Láctea
	Desafios de outro mundo!
“Gosto de ti como és”, de Noemí Fernández e Sara Gómez	Reflexões matemáticas
	À conversa com as rochas!
	Hora do conto: “Gosto de ti como és”
	O que me diz o meu gato?
	Gosto de ti, recontado por mim
	Desenha e Descobre!
	Refletos – A Reflexão com o Afeto
	Espelho meu, espelho meu...
“O Tempo Corre como um Rio”, de Emma Carlisle	Hora do conto: “O Tempo Corre como um Rio”
	Poemas que Correm
	O Meu Caminho no 1.º Ciclo
	O Rio da Minha História
	O ritmo do meu 1.º Ciclo
	Recordar, Imaginar, Representar!
	Vou para o 5.º ano e agora?
	Bingo da Matemática: Números que Correm como o Rio
	Do passado ao futuro... Step by Step!

CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4. Intervenção Pedagógica

Com base na observação, recolha de dados e reflexão foram desenvolvidas e implementadas diversas dinâmicas, com o objetivo de desenvolver diversas competências nas crianças. É neste capítulo que são apresentadas e explanadas as diferentes intervenções, tanto no contexto de EPE (4.1.), como no 1.º CEB (4.2.). É, então, descrito o processo de desenvolvimento e implementação do projeto, dando ênfase às atividades mais significativas referentes ao mesmo.

De referir que ao longo do capítulo o nome das crianças aparecerá apenas com a letra inicial, de modo a garantir a proteção das suas identidades.

Por fim, é de realçar a importância do momento de planificação no âmbito de qualquer prática pedagógica. Tal como está exposto nas OCEPE, “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p. 15). Desta forma, planificar assume-se como um guia e a base de qualquer dinâmica pedagógica.

4.1. Intervenção em contexto de EPE

4.1.1. Atividade introdutória

A atividade introdutória, e que ligou todas as histórias exploradas, surgiu da utilização da técnica dos fantoches num momento em que a atenção do grupo dispersava, pelo que foi notório o impacto positivo que teve no grupo e na sua atenção, comunicação e participação, dando-se assim início ao projeto “Quem ouve um conto aprende e ponto”. O fantoche utilizado assumiu a personagem de moderador ao longo de todo o percurso, aparecendo e interagindo em todas as histórias.

Figura 8

Momento de partilha e interação com o fantoche



A interação com o fantoche levou à construção de um diálogo em grande grupo, estimulando a expressão oral, o que levou à partilha de ideias e conhecimentos e à construção de aprendizagens, nomeadamente os reis e as suas vidas. Estes são momentos deveras importantes na EPE, pois fomentam a escuta ativa e a valorização da voz e da opinião da criança, princípios expressos nas OCEPE, uma vez que “A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” (Silva et al., 2016, p. 62). O diálogo levou o grupo à construção da “casa” do Rei, tal como é comprovado pelas respostas registadas nas notas de campo:

Ed. Est.: “O que é que podemos fazer para ajudar o nosso amigo?”

C.: “Fazer a sua casa.”

Ed. Est.: “E qual é a casa do Rei?”

Grupo: “O castelo!”

Foi possível observar o interesse pela atividade, uma vez que nos momentos de brincadeira um grupo de crianças construiu um castelo para o Rei, chamando-me para mostrar a construção, o que demonstrou que o grupo acolheu bem esta personagem ao integrarem a mesma nas suas brincadeiras. Simultaneamente, foi notório o envolvimento das famílias, visto ter havido a partilha de fantoches trazidos de casa de uma das crianças do grupo, referindo que eram os amigos do Rei, pelo que procedemos à exploração dos mesmos.

Figura 9

Registo da brincadeira



Assim sendo, realizámos a atividade da construção do castelo, pelo que cada criança procedeu à pintura da sua pedra, com que depois formaram o castelo. Para isso, recorri a uma técnica desconhecida pelo grupo, a pintura através de roll-ons, pelo que, em conjunto, explorámos as cores e contámos as mesmas. Observei que as crianças apresentaram alguma dificuldade numa fase inicial, no entanto, com algum apoio da minha parte, realizaram a atividade autonomamente, sendo, assim, promovida a experimentação de novos materiais e técnicas, bem como a autonomia.

Cada criança colocou a sua pedra no castelo e foi gratificante ver a reação do grupo com o resultado. A estrutura foi integrada na área da biblioteca, para que fosse utilizado de forma lúdica e autónoma pelas crianças na leitura e no jogo dramático, indo ao encontro das ideias das OCEPE (2016) que salientam e incentivam a utilização de materiais do faz-de-conta.

Figura 10

Realização da atividade do castelo



A atividade revelou ser significativa para o grupo, pois originou uma maior motivação e participação em todo o processo. O empenho e adesão das crianças, as interações e interesse manifestados ao longo dos momentos de brincadeira demonstraram a relevância e entusiasmo com as aprendizagens desenvolvidas.

4.1.2. Obra “A lagartinha comilona”, de Eric Carle

A exploração desta obra foi iniciada com a leitura e análise da mesma e posterior desenvolvimento de algumas atividades que ampliaram os conhecimentos que daí resultaram. Como referido, o livro foi apresentado pelo fantoche do Rei, que originou bastante entusiasmo por parte do grupo com a nova aparição desta personagem. Isto levou a um maior envolvimento em toda a exploração da história.

4.1.2.1. Leitura da obra “A lagartinha comilona”, de Eric Carle

A exploração deste livro, “A lagartinha comilona”, de Eric Carle, foi iniciada pela análise dos elementos paratextuais, fazendo um levantamento das ideias prévias que as crianças tinham acerca da história, ou seja, analisaram a capa, a contracapa e o título, para que estas anteviessem do que se trataria. Desta análise surgiram várias ideias, como a identificação do animal e a sua alimentação (F.: “É uma minhoca”; A.: “É uma lagarta”; D.: “É sobre folhas”). Aliando à leitura do título, o grupo concluiu que “Comilona é comer”, “A lagarta vai comer muito” e “Vai comer muitas folhas”. Este registo demonstra alguma familiaridade com a observação e análise de imagens, bem como um conhecimento do mundo sobre a temática.

Figura 11

Momento de interação inicial com o fantoche e partilha de conhecimentos



Após esta conversa, procedi à leitura integral do livro, momento que foi bastante apreciado pelas crianças, em que foi notória uma grande atenção e escuta durante a mesma. Para um maior envolvimento e compreensão por parte do grupo, fiz uma leitura e interpretação expressiva, tanto a nível oral como corporal.

Figura 12

Leitura da obra



No fim, fizemos uma reflexão da história através de questões de compreensão, que serviram para compreender os conhecimentos e a assimilação da mesma. Assim, percebi que as crianças compreenderam a mensagem da história, respondendo corretamente às perguntas, pelo que anteviam o que se seguia na história e davam continuidade a esta análise, partilhando os conhecimentos adquiridos. Algumas das respostas dadas surgem explanadas no excerto:

M.: “A lagarta nasceu do ovo e estava com fome.”

V.: “Comeu muita fruta, mas ainda tinha fome.”

G.: “Ficou com dor de barriga porque comeu muitos doces.”

R.: “Os doces são alimentos maus.”

T.: “Comeu uma folha e cresceu.”

F.: “A casa dela chama-se casulo.”

M.: “Foi dormir no casulo e ficou uma borboleta grande com muitas cores.”

Durante esta conversa, fui percebendo e questionando as crianças, com perguntas chave que permitiram a partilha das ideias do grupo sobre o tema e com estas a realização de uma tabela que continha as ideias prévias, as novas e as aprendizagens pretendidas, recurso bastante relevante para a organização e documentação do percurso do grupo.

Figura 13

Tabela de registo das ideias do grupo

4.1.2.2. Alimentação saudável e não saudável

Esta atividade surgiu da reflexão sobre a atividade anterior e da necessidade de clarificar o conceito de saudável, dando resposta às ideias das crianças. Assim, apresentei ao grupo a roda dos alimentos e, com esta, fomos explorando a mesma, tais como os diferentes grupos e quantidades de alimentos, que nos apresenta uma alimentação saudável. Para confrontar e relacionar estas ideias com as da história, desafiei o grupo a identificar os alimentos ingeridos pela lagarta na roda dos alimentos, colocando cada alimento no grupo correto e os que não pertenciam à roda foram colocados fora da mesma, pelo que o grupo percebeu que esses alimentos não fazem parte de uma alimentação saudável.

Figura 14

Exploração da roda dos alimentos



Em pequenos grupos, as crianças organizaram alguns alimentos numa tabela que distinguia alimentação saudável e não saudável. Para isso, analisaram os alimentos referentes à história e alimentos à escolha retirados de revistas, colocando-os no lado da alimentação saudável ou não saudável. Nesta atividade, o grupo esteve bastante empenhado e observei que parte do mesmo já tinha estes conceitos bem consolidados durante a construção da tabela, enquanto algumas das crianças demonstraram ter adquirido ao longo da atividade, o que põe em evidência o envolvimento do grupo, aspeto fundamental para a construção de aprendizagens significativas.

Figura 15

Realização e momento de exploração da tabela



Considera-se importante referir que, durante o almoço, algumas crianças demonstram o domínio dos conceitos explorados ao identificarem os alimentos da refeição como sendo alimentos saudáveis. Posteriormente, na área da casinha utilizaram os conceitos trabalhados durante a brincadeira, utilizando termos como "faz bem à saúde" ou "não é saudável", registados nas notas de campo demonstrando um enriquecimento do vocabulário, e a tabela realizada foi explorada em vários momentos.

4.1.2.3. Sequência e espetadas de frutas

De acordo com a vontade do grupo em comer os alimentos, como está registado no quadro da figura 13, realizámos a sequência da alimentação da personagem da história e de seguida fizemos espetadas de frutas de acordo com essa sequência. Assim, em conjunto foi recordada a alimentação da lagarta e através de um pictograma e das imagens dos alimentos cada criança colou uma imagem no mesmo, em que o gráfico fazia referência aos dias da semana, pelo que o grupo associou as frutas aos dias. Para isso, cantámos uma música referente aos dias da semana, adaptada da canção "Ora vejam lá", do Conjunto António Mafra.

Com o pictograma, as crianças puderam recordar a sequência dos alimentos comidos pela lagarta. Esta foi uma atividade que tive de adaptar, uma vez que tinha planeado explorar conceitos como "mais e menos", contagem de alimentos e o número escrito, porém o grupo não respondeu a essa proposta da forma esperada.

Figura 16

Momento de concretização do pictograma



Seguidamente, cada criança confeccionou a sua sobremesa, com os frutos mencionados na história, através da espetada de fruta. No refeitório da instituição, o grupo elaborou a sequência de frutas na confeção das suas espetadas, o que possibilitou uma exploração sensorial, tão significativa nesta faixa etária.

A atividade realizada foi bastante bem recebida por todas as crianças, que demonstraram empenho e interesse. Inicialmente as crianças demonstraram alguma dificuldade em compreender o movimento que era necessário fazer, porém, com o auxílio e a repetição do mesmo todo o grupo o realizou corretamente.

4.1.2.4. Visualização do ciclo da lagarta

Esta dinâmica contou com a visualização e exploração de um vídeo acerca do ciclo da lagarta, como abordado ao longo da história, para que os conhecimentos do grupo fossem ampliados. Desta forma, considerei pertinente mostrar um vídeo sobre o tema, para que pudessem observar todo o processo. Este vídeo foi reproduzido no computador, pois de acordo com Margarida Lucas e António Moreira (2018), a utilização das tecnologias em atividades na Educação Pré-Escolar introduzem uma diferenciação nas mesmas, permitindo conciliar os interesses, necessidades e o grau de desenvolvimento de cada criança com a evolução da sociedade e a crescente utilização das tecnologias por parte das mesmas, conseguindo captar a atenção de uma forma mais eficaz e intencional para a atividade.

Figura 17

Visualização do vídeo



O vídeo apresentava uma linguagem que, apesar de simples e adequada, introduziu termos e noções novas, tais como “metamorfose” e rimas com os nomes da lagarta e da borboleta, a ‘Lagarta Marta’ e a ‘Borboleta Antonieta’. O grupo demonstrou uma grande admiração pela nova palavra que aprenderam ‘metamorfose’, utilizando-a diversas vezes, nem sempre com o sentido correto, ao longo da conversa de reflexão sobre o vídeo, como demonstrado no excerto:

Ed. Est.: “Como é que se chamava a lagarta?”

M.: “Metamorfose.”

Porém, revelaram alguma dificuldade em pronunciar a palavra e desafiei as crianças a fazer a divisão silábica para facilitar na sua pronúncia. O momento anterior, que teve como objetivo uma leve abordagem à consciência fonológica e fonémica, foi enriquecido pela identificação das rimas. No entanto, esta foi semelhante ao momento anterior, no sentido em que o grupo revelou não conseguir descobrir as rimas presentes, uma vez que não conseguiram identificar a semelhança no som.

Todas as crianças demonstraram bastante atenção neste momento e revelaram compreender as noções abordadas, conseguindo fazer a relação entre o observado e a história: T.: “A lagarta comilona também come muito como esta.”; L.: “Olha, está a fazer o casulo dela.”.

Nesta atividade, como recomendam Silva et. al. (2016), estimulei a curiosidade natural das crianças destas idades, questionando-as para que se sentissem encorajadas a elaborar as suas próprias teorias e deste modo “aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender.” (p. 85). Esta atividade serviu também como oportunidade para abordar alguns conceitos sobre o computador, e as suas funções, tais como,

rato, teclado, letras e números, visor e Internet. De referir que quase todas as crianças revelaram ter conhecimentos sobre o tema, à exceção do rato, uma vez que em casa não utilizam, pelo que conduzi o grupo nesta descoberta.

Ed. Est.: “Este objeto tem o nome e a forma de um animal. Alguém consegue perceber qual é?”

V.: “É uma lagarta.”

T.: “É uma Joaninha!”

Como já foi referido, o grupo respondeu muito bem a esta dinâmica e esteve bastante atento e empenhado, sendo que todos os elementos do grupo queriam responder às perguntas e dar o seu contributo, pelo que foi necessária uma boa mediação da atividade.

4.1.2.5. Registo de ciclo da lagarta

Para dar continuidade à exploração do ciclo da lagarta e uma vez que as aprendizagens são normalmente mais significativas e duradouras quando objetivas, propus a realização do ciclo da lagarta.

Em pequenos grupos, foi recriado o ciclo da lagarta, através da colagem de diferentes materiais, entre os quais folhas naturais, feijões brancos e massas de variadas formas e tamanhos. Inicialmente, permiti a livre exploração destes materiais, pelo que algumas características e especificidades, bem como semelhanças e diferenças (A.: “As massas e os feijões são duros, mas quando nós comemos são moles.”).

De seguida, procedeu-se à identificação das diferentes fases do ciclo, percebendo o conhecimento de cada criança no que toca ao tema, dado que a utilização da estratégia de trabalho em pequeno grupo permitiu que essa perceção fosse mais fácil e precisa. Assim, questionei as crianças sobre qual o material que poderia representar cada uma das fases (feijão - ovo da lagarta; massa espiral – lagarta; massa de cotovelo – casulo; massa de laço - borboleta). De registar que algumas crianças revelaram dificuldade nesta reprodução do real para o imaginário, uma vez que, apesar da semelhança entre os materiais e a fase representada, as crianças não o conseguiram identificar autonomamente, pelo que foi necessário algum apoio da minha parte; compreendi esta situação uma vez que, segundo Piaget (1999, citado por Schirmann et. al., 2019), na fase do desenvolvimento pré-operatório, onde as crianças deste grupo estão inseridas, o pensamento é muito concreto e estático, onde a criança se centra apenas no objeto e não nas suas possíveis interpretações.

Figura 18

Materiais utilizados na representação do ciclo da lagarta



De seguida, os grupos organizaram estes materiais pela ordem correta do ciclo e colaram-nos na folha natural. Durante esta fase, questionei cada criança para perceber quais os conhecimentos de cada uma, como forma de aferir se estas tinham compreendido o que tinha sido explorado.

Ed. Est.: "C, onde está o ovo da lagarta?"

C.: "Aqui (apontando para o feijão)."

Ed. Est.: "A, depois do ovo o que acontece?"

A.: "Nasce a lagarta."

Ed. Est.: "F, o que faz a lagarta para crescer?"

F.: "Come as folhas."

Ed. Est.: "R, quando a lagarta fica grande, o que ela constrói?"

R.: "A casa."

L.: "É o casulo."

Ed. Est.: "L, dentro do casulo, a lagarta transforma-se em que animal?"

L.: "Borboleta."

Ed. Est.: "T, e a borboleta o que põe na folha?"

T.: "O ovo e depois vai nascer uma lagarta."

Figura 19

Realização do ciclo da lagarta



Estas perguntas, conciliadas com o registo feito, foram respondidas corretamente por todas as crianças, demonstrando assim a interiorização dos conceitos, bem como a compreensão dos materiais utilizados para a atividade. Os materiais ficaram expostos na área da Natureza, para que pudessem visitar os conceitos.

Figura 20

Exposição dos materiais



Os registos fotográficos da atividade e as notas de campo demonstram que o grupo revelou um grande envolvimento na atividade pela concentração e participação durante a mesma, que revela que não houve apenas uma aprendizagem cognitiva como também um desenvolvimento na formação pessoal e social de todo o grupo. Esta atividade funcionou como sistematização da sequenciação das fases do ciclo da lagarta. O recurso a materiais manipuláveis e que são parte do quotidiano favoreceu a construção conceptual, permitindo uma maior visualização e concretização da aprendizagem.

4.1.2.6. Simetria da borboleta

Um dos pedidos partilhados pelas crianças no início da exploração da história, foi a realização de borboletas. Por este motivo, desafiei o grupo a elaborar borboletas individualmente, através da técnica da simetria. Esta técnica, apesar de ser bastante simples, criou em todas as crianças uma reação de surpresa bastante positiva.

Por fim, na avaliação da atividade explorámos as simetrias que foram feitas e o grupo concluiu que os dois lados da borboleta ficaram iguais.

De referir que tinha planificado fazer a técnica através de pingos de tinta espalhados na folha de desenho, no entanto, em conjunto com a Educadora Orientadora percebemos que através

da pintura com tintas e pincéis as crianças teriam mais autonomia durante a realização de toda a atividade.

Figura 21

Realização da borboleta



Depois da mudança necessária à positiva realização desta dinâmica, a mesma decorreu de uma forma harmoniosa e favorável às crianças, que demonstraram gosto pelo processo e pelo resultado. Pintar com tintas é uma estratégia bastante positiva para este grupo e o desfecho que teve foi bastante apreciado pelas crianças, visto não estarem à espera do mesmo. Para além de demonstrar essa satisfação nas suas expressões faciais, alguns elementos do grupo também conseguiram verbalizar o mesmo, como comprovado pelas partilhas registadas nas notas de campo - M.I.: “Bruna, gostei muito de fazer a borboleta.”; V.: “Foi muito fixe.”; F.: “Bruna, quero fazer outra vez.”, bem como nos registos fotográficos.

Considera-se, assim, como Ladeiras et al (2016), que atividades de exploração feitas de forma autónoma, permitem o desenvolvimento integral, ou seja, tanto motor, cognitivo, assim como pessoal, pois esta crescente autonomia e participação facilita um maior desenvolvimento das suas capacidades e da confiança em si mesma.

4.1.3. “Natal nas Asas do Arco-íris”, de Alice Cardoso

Uma vez que se aproximava o Natal, a exploração desta obra iniciou com a exploração deste tema, como motivação e enquadramento do mesmo. De seguida, procedi à leitura e análise da história e desenvolvimento das atividades referentes. Tal como no primeiro livro, recorri ao fantoche para iniciar a exploração desta nova obra, corroborando com o entusiasmo e envolvimento verificado inicialmente.

4.1.3.1. Conversa sobre o Natal

Para dar início ao tema e enquadrar o grupo no mesmo, desafiei as crianças a participarem num diálogo sobre o Natal e partilharem as ideias e experiências que tinham. Apesar da tenra idade e da linguagem ainda pouco desenvolvida, todas as crianças conseguiram partilhar ideias e experiências sobre o tema. Silva et. al. (2016) enfatiza a importância de conhecer cada criança como um indivíduo, as suas características, saberes e interesses, para que melhor se consiga relacionar e, com isso, desenvolver, logo considera-se que esta temática tinha de estar presente no projeto, uma vez que é uma das maiores motivações durante este tempo. Segue um excerto do diálogo realizado com o grupo sobre o tema:

Ed. Est.: “Para vocês o que é o Natal?”
M.: “É quando aparece o Pai Natal e dá-me prendas.”
F.: “O Pai Natal tem duendes que ajudam a fazer as prendas.”
T.: “E também vem com as renas no trenó.”
Ed. Est.: “E o que é que acontece no Natal?”
R.: “Nasce o Jesus.”
F.: “Recebo as prendas.”
L.: “A minha avó vai à minha casa.”
Ed. Est.: “O que é que mais gostam no Natal?”
A.: “Fazer o pinheiro com os meus pais e o meu mano.”
I.: “Abrir as prendas.”
V.: “Brincar com os meus primos.”
F.: “Eu gostava de ver a neve da casa do Pai Natal.”
Ed. Est.: “E quem é que vai à vossa casa?”
B.: “Os avós, os primos e os tios.”
D.: “Na minha casa também.”

Esta conversa foi significativa para mim, pois consegui perceber as ideias que as crianças tinham, interesses e desejos, tais como o interesse pela neve, pelo pinheiro, pela reunião das famílias e pela imagem do Pai Natal e das prendas. As respostas evidenciaram as diferentes ideias que as crianças têm, sendo que umas dão primazia às prendas e ao lado mais material do dia e outras valorizam mais a família. Assim, com estas foi-me possível adequar a minha prática e as atividades posteriores.

4.1.3.2. A Árvore de Natal

Esta dinâmica surgiu do interesse das crianças na decoração do pinheiro de Natal partilhado no diálogo. Assim, desafiei o grupo a elaborar o pinheiro da sala e decorar as janelas da sala com pinheiros de Natal e as decorações do mesmo. Para o efeito, com carimbos feitos de esponja com formas de decorações de Natal, cada criança participou na decoração dos mesmos. Durante a atividade, as crianças manusearam e exploraram os carimbos e surgiram discussões

sobre as formas e dos diferentes tamanhos dos carimbos, surgindo ideias como a do L.: "Este sino é maior do que esta estrela.". Assim, esta dinâmica potenciou diferentes aprendizagens ao nível da coordenação óculo-manual, motricidade e percepção espacial.

De realçar a reação das crianças ao resultado da atividade, uma vez que nunca tinham experimentado a carimbagem no vidro. Essa satisfação foi evidente nas expressões das crianças, demonstrando o espanto e entusiasmo, evidenciado nas fotografias e na observação feita. Para além disso, permitiu partilhas como:

P.: "Oh, o vidro ficou pintado!"

M.I.: "O meu coração está no vidro."

D.: "O nosso pinheiro está muito colorido."

C.: "Finalmente a nossa sala tem uma árvore de Natal."

B.: "A minha estrela rosa ficou muito bonita. A minha estrela em casa é brilhante.".

Figura 22

Momento de carimbagem



4.1.3.3. A Neve do Natal

Para experienciar a neve referida na partilha sobre o Natal, desafiei o grupo a explorar farinha. De início, as crianças exploraram livre e sensorialmente a farinha, a sua textura e as sensações que estas proporcionam e partilharam-nas oralmente.

A.: "É fofinha."

L.: "A farinha voa se soprar."

C.: "Dá para fazer riscos na farinha."

A.: "É branca como a neve."

Ed. Est. "A farinha é igual à neve?"

V.: "Não, a neve é fria e a farinha não."

R.: "A farinha é mais fofinha."

F.: "Eu já fiz bolas com neve."

Ed. Est.: "E com a farinha conseguimos fazer bolas?"

F.: "Não, não consigo fazer."

Como forma de dar resposta aos interesses manifestados, convidei as crianças a decorarem casas de Natal com ‘neve’, utilizando farinha colada no desenho. Ou seja, na casa em cartão desenhei alguns elementos com cola e as crianças deixaram cair a neve em cima da mesma, colando-a. Estas casas foram à posteriori acrescentadas ao vidro, pelo que, para criar um ambiente mais natalino, coloquei luzes variadas.

Figura 23

Decoração da casa de Natal



As crianças demonstraram bastante prazer no decorrer de toda a atividade, tanto na exploração da “neve”, como na decoração das casas, pois ficavam admiradas com o resultado. De realçar que as crianças demonstraram maior facilidade em compreender a representação da neve com a farinha, revelando crescimento na capacidade de abstração do objeto real, pois enquanto decoravam as casas partilhavam: - “Olha, Bruna, é a neve a cair na minha casa”. Considera-se que o trabalho desenvolvido foi bastante positivo para o desenvolvimento integral das crianças, utilizando a ludicidade para tal.

Figura 24

Ornamentação da sala



4.1.3.4. Leitura da obra “Natal nas Asas do Arco-íris”, de Alice Cardoso

A motivação para esta história (“Natal nas Asas do Arco-íris”, de Alice Cardoso) já havia sido feita com as atividades anteriores, pelo que só foi necessário relembrar. Para isso, recordámos as ideias principais e as dinâmicas feitas.

Ed. Est.: “Vocês lembram-se do que fizemos na sala sobre o Natal?”

C.: “A árvore que está na janela.”

F.: “E as casas.”

G.: “E foi com farinha para fingir que era neve.”

B.: “Para a árvore fizemos com carimbos e eu fiz a estrela azul e o pinheiro amarelo e o sino laranja.”

Ed. Est.: “Exatamente! E eu também perguntei o que era o Natal. O que é que responderam?”

A.: “É quando o Jesus nasce.”

T.: “E o Jesus está no céu porque morreu.”

L.: “No Natal vem o Pai Natal à minha casa e dá-me prendas.”

M.: “Mas o Pai Natal só dá prendas aos meninos que se portam bem e ele vê tudo.”

Foi, desta forma, feita a contextualização do tema e a motivação da história, ainda que este seja um tema para o qual, nesta altura do ano, as crianças já estão bastante envolvidas com o mesmo.

Para proceder à leitura da história, organizei a sala e dispus uma cadeira para cada criança em meia-lua, estratégia que já tinha utilizado noutras dinâmicas e que se revelou eficaz, com uma maior concentração e participação, pelo que o grupo esteve mais envolvido e predisposto. A história foi lida no computador, em resposta à reflexão feita com a Educadora Supervisora de envolver mais a tecnologia no quotidiano, potenciando diferentes formas de contactar com as narrativas. Para proporcionar um ambiente mais tranquilo e acolhedor, reduzi a luminosidade da sala, pelo que as crianças demonstraram bastante entusiasmo, contribuindo para a predisposição para a leitura. Para além disso, fiz acompanhar este momento com uma interpretação da narrativa expressiva, com variações de ritmo, volume e entoação, com diversas expressões faciais e gestuais e interações com as crianças, envolvendo-as na leitura.

Figura 25

Leitura da obra "Natal nas Asas do Arco-íris"



Durante a mesma, o grupo estava bastante atento, respondendo a algumas perguntas que eu ia colocando ao longo da mesma, para ir prendendo a atenção das crianças, bem como no fim. Foi notório o gosto do grupo pela história e, comparando com a primeira história, o grupo já consegue ter um maior tempo de concentração.

4.1.3.5. Registo da história

No dia seguinte, em grande grupo, logo depois do momento do acolhimento, recordámos a história contada no dia anterior, com recurso às imagens da história. Após este momento, coloquei algumas questões sobre a história e é de realçar a compreensão e memorização que o grupo tinha da mesma, pois responderam sem dificuldade às perguntas colocadas, conseguindo aplicar o pensamento lógico e temporal, tais como:

Ed. Est.: "Como é que era a cidade inicialmente?"

Grupo.: "Era triste."

T.: "E as pessoas também e não brincavam nem riam."

V.: "E não gostavam do Natal."

P.: "O Jerónimo estava triste porque gostava do Natal, mas as pessoas não."

Ed. Est.: "E as cores eram coloridas ou cinzentas?"

M.: "Cinzentas, mas a neve era colorida."

Ed. Est.: "Na história havia uma fada. Como é que se chamava? E o que é que achou da cidade cinzenta?"

D.: "Era a fada Ariela e ficou triste e chamou as amigas fadas."

Ed. Est.: "E o que é que elas fizeram?"

Grupo.: "Neve colorida!"

Ed. Est.: "E como é que ficou a cidade?"

M.: "Colorida!"

T.: "E as pessoas já estavam mais felizes e já brincavam."

V.: "E o Jerónimo ficou contente porque as pessoas já gostavam do Natal."

Ed. Est.: "Como é que era a cidade no início e como é que ficou no fim?"

C.: "Era triste e ficou contente."

P.: "Cinzenta e depois tinha muitas cores."

Após este momento, fui presenteada pelo grupo e equipa educativa com uma varinha, remetendo à fada da história. A varinha foi explorada por todo o grupo e enquanto se dava esta exploração questionei o grupo acerca do elemento que faltava, ao que responderam que faltava a fada. Interroguei o grupo acerca de como é que a podíamos fazer e a M.V. sugeriu o desenho. O grupo demonstrou bastante entusiasmo por desenhar a sua fada.

Ed. Est.: “Então já temos a varinha mágica. O que é que falta aqui?”

A.: “A Ariela!”

Ed. Est.: “Mas como é que vai aparecer aqui a Ariela. Como é que vamos fazer a fada?”

M.V.: “Desenhar.”

Ed. Est.: “Incríveis, o que é que vocês acham de cada um desenhar a sua Ariela?”

Grupo: “Sim! Eu quero desenhar a minha fada!”

Assim, em pequenos grupos, cada criança desenhou a sua fada, reforçando a motricidade fina e o esquema corporal, bem como a expressão e a criatividade. Este momento demonstrou a interiorização da história, permitindo atribuir um significado próprio à experiência. Diversas crianças desenharam fadas, porém, outras desenharam mais elementos como casas ou a neve colorida, revelando uma maior interpretação da história.

Figura 26

Registo da história



Para além disso, é notório o princípio da noção de escrita de algumas das crianças deste grupo, uma vez que na sua folha escreveram o seu nome e o que tinham feito (“fada Ariela”).

Figura 27

Registo da iniciação à escrita



Com esta atividade, foi perceptível a diferença existente no grupo em relação ao esquema corporal, uma vez que algumas crianças já demonstram alguma consciência sobre o mesmo, representando-o de uma forma mais realista. No entanto, as restantes ainda reproduzem a sua conceção do real através de garatujas. Para entender as produções, questionei todas as crianças acerca dos elementos representados e o seu significado (“O que é que desenhaste?”), já que “As explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico.” (Silva et. al., 2016, p.49).

Com isto, compreendi que a maior parte desenha com intencionalidade e sabe reconhecer o que faz. No entanto, algumas revelam dificuldade, uma vez que, quando questionava uma segunda vez, apresentavam respostas distintas. Ainda assim, através desta atividade é notória a compreensão que o grupo teve da história, pois representaram os elementos principais da mesma (a fada e os seus constituintes, a neve colorida e a cidade), uma vez que “o desenho representa um importante indicador do progresso e desenvolvimento infantil” (Oliveira, 2023, p.413).

4.1.3.6. Exploração da neve

Para complementar a atividade inicial da neve e indo novamente ao encontro do grupo, desenvolvi uma atividade sensorial, através da elaboração de “neve”. Para enquadrar e motivar o grupo, questionei o mesmo acerca do que tinha feito Ariela para alegrar o Jerónimo (personagem da história) e as pessoas da cidade, ao que o grupo respondeu em uníssono “Neve colorida”.

Ed. Est.: “Algum Incrível já viu ou tocou em neve?”

A.: “Eu já, na Suíça.”

Restante grupo.: “Eu não.”

Ed. Est.: “O que é que vocês acham de explorarmos a neve?”

T.: “Mas, Bruna, não está a nevar!”

Ed. Est.: “Não? Eu vou confirmar no recreio. Volto já!”

Ed. Est.: “Realmente não há neve. Mas eu tenho a solução! Fazemos nós, querem?”

Grupo: “Sim!”

Figura 28

Momento de motivação e realização da neve



Compreendida a motivação e interesse do grupo, em grande grupo, apresentei os elementos necessários e expliquei como é que se procederia e, em conjunto, fizemos a neve. Durante o processo, questionei o grupo sobre o que ia acontecer aos materiais, pelo que apenas obtive uma resposta da C.: "O pó vai desaparecer como o açúcar". Com a realização da experiência, foi notória uma grande admiração por parte do grupo, através das suas expressões faciais e verbais "UAU!", registadas nas notas de campo:

I.: "É igual."

F.: "Está mesmo a fazer neve."

G.: "Parece neve."

C.: "Afinal foi a água que desapareceu."

A C. e o resto do grupo confrontaram as ideias prévias, influenciadas pela experiência quotidiana, com os resultados obtidos. Posteriormente, o grupo foi dividido nos pequenos grupos e exploraram livremente a neve. Neste momento, o grupo esteve bastante envolvido e interagindo entre colegas nas suas construções com a neve. Foi, também, estimulada a coordenação motora, já que as crianças tentaram fazer bonecos de neve tal como viram nas imagens do livro, desenvolvendo a sua motricidade fina de uma forma bastante lúdica, no entanto fazendo uma abordagem a atividades experimentais.

Figura 29

Exploração e manipulação da neve



Numa segunda parte desta atividade seria usado corante alimentar para colorir a neve, porém, não houve tempo para a mesma uma vez que nesse dia estava planeada uma atividade da Instituição. Este foi mais um acontecimento que me mostrou a dificuldade de gestão e organização que existe numa sala com, neste caso, a minha planificação, a da educadora e a da Instituição.

4.1.3.7. Os animais da neve

Esta atividade realizou-se após a pausa de Natal, pelo que pedi às crianças para, em conjunto com as famílias, pesquisarem acerca de alguns animais que vivem no gelo, bem como algumas das suas características.

No regresso, desafiei as crianças a partilharem com o grupo o que tinham descoberto, visto ser com as conversas e a comunicação com o outro que se desenvolve a linguagem, o pensamento e expressão, com um vocabulário mais elaborado (Silva et al, 2016). Desta partilha surgiram alguns animais, como o coelho da neve, a coruja das neves, o lobo do ártico, o urso polar, o pinguim, a raposa do ártico, o lince do ártico e a foca e características como o revestimento ou a locomoção.

Figura 30

Momento de partilha dos conhecimentos do grupo



Preparei, previamente, cartões que continham imagens destes animais e apresentei ao grupo. Explorámos algumas das características, com base no que havia sido partilhado, e, em pequeno grupo, as crianças fizeram alguns conjuntos, com base numa característica escolhida por eles. Surgiram várias categorias como o revestimento do corpo “Tem pelo e não tem”, a cor do pelo “Tem pelo branco”, entre outras.

Ed. Est.: “Como é que vamos organizar os animais?”

T.: “Alguns têm pelo branco e os outros não.”

Ed. Est.: “E que animais é que têm pelo branco?”

T. + F. + A. + C.: “O coelho, o urso polar, a raposa, o lobo, o pinguim, a coruja e o lince.”

B.: “O lince não tem pelo branco.”

A.: “Tem, tem.”

B.: “Tem algum, mas este não é branco (apontando para a parte do pelo que não é branco).”

Pequeno grupo: “Pois é, então tem que ir para este lado.”

Para além disso, criei os pares dos cartões dos animais já existentes, criando um jogo da memória, que ficou na sala para as crianças revisitarem quando quisessem. Com a interação com os pequenos grupos verifiquei que as crianças já detinham alguns conhecimentos prévios sobre os animais e, com estes conhecimentos, conseguiram elaborar os diferentes conjuntos e justificá-los, com um raciocínio lógico, coerente e com clareza no discurso. Neste excerto é possível verificar a capacidade na resolução de problemas com o outro, através da cooperação e partilha de soluções e ideias com o grupo, sem terem necessitado da intervenção do adulto.

Figura 31

Desenvolvimento dos conjuntos e do jogo da memória



Para ampliar e impulsionar esta descoberta, levei um mapa do planeta Terra, que continha alguns animais nas suas zonas características e observamos e analisamos o mesmo, tanto numa forma geral, como em específico das zonas com neve. Como referem Silva et al (2016),

As explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico. Este diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê. (p.49)

Assim surgiram aprendizagens a vários níveis, como os animais de cada zona, os tipos de animais (terrestres, aéreos e aquáticos) e os continentes e oceanos. Este demonstrou bastante interesse e curiosidade pelo tema, desenvolvendo de uma forma significativa a sua linguagem oral e a compreensão do diálogo registado:

A.: “Eu conheço o pinguim.”
M.: “O urso é branco e fofinho.”
T.: “Eles vivem na neve, têm frio.”
Ed. Est: “Mas o pelo deles ajuda a proteger do frio.”
A.: “É como os casacos do Inverno.”
V.: “O urso tem pelo, a raposa também e o coelho também. Assim não têm frio.”

Figura 32

Momento de exploração do mapa



Esta foi uma atividade rica na exploração da área do Conhecimento do Mundo, pela exploração dos diferentes animais e pela análise de um mapa, que se verificou ser uma descoberta constante visto ter sido a primeira vez a utilizar esta ferramenta.

4.1.3.8. Os opostos

Uma vez que na história a ser explorada contém diversos opostos e pelo facto de este ser um dos objetivos a serem atingidos, desenvolvi o jogo dos opostos. Segundo Neto (2001), o jogo deve ser utilizado como uma estratégia de ensino-aprendizagem, pois considera ser um meio pedagógico que, inserido em ambientes lúdicos, permite a aprendizagem de conceitos mais abstratos.

Neste as crianças tinham como objetivo identificar o oposto de cada imagem presente na história, ou seja, fazer corresponder à imagem ao seu oposto. Do jogo faziam parte os opostos feliz/triste, grande/pequeno, muito/pouco, colorido/escuro, frio/quente. Para motivar o grupo para o jogo, questionei as crianças do grupo acerca do que sentiam naquele dia, em que a maior parte das crianças responderam “feliz”, porém, duas crianças responderam “triste”. Explorei estas duas emoções e a razão das diversas emoções e representei-as na minha cara, evidenciando a oposição entre ambas.

Em pequenos grupos, desafiei as crianças a descreverem o que viam nas imagens, e com isso, cada criança fazia corresponder o oposto da imagem. Numa fase inicial, sentiram algumas dificuldades, no entanto, com algum apoio e o tempo necessário, compreenderam a noção de oposto, completando o jogo e o seu objetivo.

Figura 33

Jogo dos opostos



4.1.4. “Mais!”, de Tracey Corderoy

A exploração deste último livro neste contexto, “Mais!”, de Tracey Corderoy, iniciou com a leitura e análise da mesma e posterior desenvolvimento de algumas atividades. Como referido, o livro foi apresentado pelo fantoche do Rei, que demonstrou bastante entusiasmo por parte do grupo com a nova aparição desta personagem. Isto levou a um maior envolvimento em toda a exploração da história.

4.1.4.1. Leitura da obra “Mais!”, de Tracey Corderoy

Para dar início à exploração do livro “Mais!”, de Tracey Corderoy, fiz um levantamento das ideias do grupo acerca do que poderia tratar a história, através dos elementos paratextuais do mesmo. Inicialmente, desafiei o grupo a analisar a capa e as suas ilustrações, tal como o animal presente ou a sua ação. Após esse momento, li o título e projetamos as ações da história. Desta forma, incentivei as crianças a formular hipóteses sobre a história, o que possibilitou aceder às suas conceções prévias da mesma, como exemplificado no diálogo registado:

C.: “Ele vai brincar.”

V.: “Porque ele está feliz.”

F.: “Ele tem muitos brinquedos.”

M.: “É para os amigos.”

Ed. Est.: “A nossa história chama-se “Mais”. O que é que isso quer dizer?”

R.: “Mais é muita coisa.”

B.: “Pois é e também pode ser pouco. Como nas fadas que estavam no nosso jogo.”

C.: “O menino vai ter muitos brinquedos.”

Figura 34

Momento de pré-leitura



De seguida, procedi à leitura integral do livro, momento que foi bastante apreciado pelas crianças, em que foi notória uma grande atenção e escuta durante a mesma, constatado nas observações feitas ao longo deste momento, visto o grupo ter estado sempre interativo e expressivo. Para além disso, a leitura enfatizada e emotiva realizada facilitou a atenção e compreensão da história, compreensão essa que verifiquei pelas respostas na conversa posterior. Esta conversa serviu também para conhecer os interesses e curiosidades do grupo acerca do que tinham escutado, nomeadamente no excerto registado:

Ed. Est.: “Que personagens encontraram nesta nova história?”

A.: “É o Rodrigo. E a avó e a mãe.”

D.: “Os amigos também são as personagens.”

Ed. Est.: “O que o Rodrigo gostava de fazer?”

P.: “De brincar com os amigos e fazer construções.”

V.: “Eu gosto de fazer construções e de comer bolos como o Rodrigo.”

Ed. Est.: “E o que é que aconteceu ao Rodrigo quando ele quis tudo para ele?”

L.: “Ficou sem os amigos porque eles foram cantar os parabéns e o Rodrigo não foi.”

M.: “Porque ele fez um fato muito grande e ficou preso nas árvores.”

R.: “Eu quero fazer aquelas construções grandes iguais às do Rodrigo.”

F.: “E eu quero comer os bolos todos.”

Ed. Est.: “Mas nós não temos bolos. E agora?”

T.: “Fazemos nós os bolos.”

B.: “E depois fazemos uma festa.”

Grupo: “Que fixe! Uma festa!”

Figura 35

Leitura da história "Mais!"



Foi a partir deste diálogo que organizei e planeei a exploração do livro, para que fosse ao encontro do grupo, como a exploração das construções e da confecção do bolo. Neste diálogo é possível comprovar a atenção que o grupo teve traduzida pela compreensão das ações da história e das consequências das mesmas, como a resposta da M. "Porque ele fez um fato muito grande e ficou preso nas árvores. ". Para além disso, é possível constatar a capacidade de resolução de problemas ao terem encontrado uma solução para o obstáculo do bolo.

4.1.4.2. Exploração de materiais de fim aberto

Uma vez que a história começava com a personagem principal a fazer construções com diversos materiais e esta foi uma das vontades demonstradas pelo grupo, planeei uma atividade nesse sentido. Para isso, contei com a participação das famílias, para angariarem os materiais para a atividade. De realçar que houve uma grande adesão das famílias, que demonstra a forte ligação entre a escola e a família, no sentido de caminharem em parceria para o desenvolvimento das crianças.

Segundo Lourdes Mata e Isaura Pedro (2021), a participação dos pais nas atividades da instituição revela-se bastante importante, para que consigam compreender as atividades realizadas pelos filhos em contexto de sala e os objetivos trabalhados nas mesmas, percebendo, desta forma, a importância do trabalho realizado. As autoras consideram também que esta participação potencia uma maior ligação entre a família e o educador, como também permite que haja uma continuidade do trabalho realizado na instituição por parte das famílias. Por outro lado, referem que esta participação facilita, também, o conhecimento das famílias e, desta forma, é necessário compreender o meio familiar e respeitar as especificidades de cada criança, adequando a sua prática pedagógica.

Com esta dinâmica, tinha como objetivos principais a promoção da criatividade e do trabalho em grupo, pois nesta dinâmica bem como nas brincadeiras, percebe-se que o trabalho em equipa é uma competência que não está muito desenvolvida. Assim, o grupo foi subdividido e

com alguns dos materiais faziam construções em conjunto. Inicialmente, em grande grupo, iniciei um diálogo acerca do que a personagem da história tinha feito, analisaram os materiais trazidos pelas famílias e desafiei as crianças a realizarem as suas próprias construções com os mesmos.

Ed. Est.: “O que é que o Rodrigo fez na história?”

B.: “Comeu muitos bolos e foi a uma festa.”

M.: “E construções e construiu um fato de disfarce muito grande.”

A.: “E depois a construção caiu porque ele pôs muitas coisas.”

Ed. Est.: “Boa! E o que é que ele usou para fazer as construções? D. que materiais é que vês na imagem que o Rodrigo usou?”

A.: “Caixas, pratos, tubos, autocolantes e cone.”

Com isto, coloquei alguns dos materiais no centro da roda, com o objetivo de analisar os mesmos. Desta conversa, surgiram alguns conceitos como alto/baixo, grande/pequeno, dentro/fora, aberto/fechado, figuras geométricas, entre outros, permitindo desenvolver competências de comparação e classificação.

Figura 36

Conversa e análise dos elementos



Posteriormente, o grupo foi subdividido para dar início às construções e, assim, à criatividade. Para isso, as crianças tiveram oportunidade de manusear e explorar os materiais, para que se apropriassem dos mesmos, surgindo constatações como a do V.: “Este é duro.”, compreendendo que suportaria outros materiais. Foi evidente o empenhamento na realização das suas produções, através das gargalhadas e do barulho que se fazia sentir, pelas expressões faciais que demonstravam a felicidade e a concentração de cada criança e, ainda, a forma entusiasta com que chamavam os adultos para verem as suas criações. No entanto, as crianças tendiam a fazer as construções de uma forma isolada, o que teve de ser chamado à atenção, uma vez que um dos grandes objetivos era a cooperação, pelo que, quando reforcei este ponto, os grupos interagiram mais entre si e cooperaram, trocaram ideias e fizeram as construções em conjunto e de uma forma autónoma. No fim, e após concluírem a atividade, estes partilharam com os colegas o que tinham feito e explicaram como o fizeram, como forma de trabalhar a linguagem e a

comunicação em grupo. De enfatizar, a capacidade de resolução de problemas que o grupo apresentou durante as construções efetuadas, pois a necessidade do apoio ou presença ativa do adulto foi diminuta no decorrer da dinâmica.

Figura 37

Realização das construções



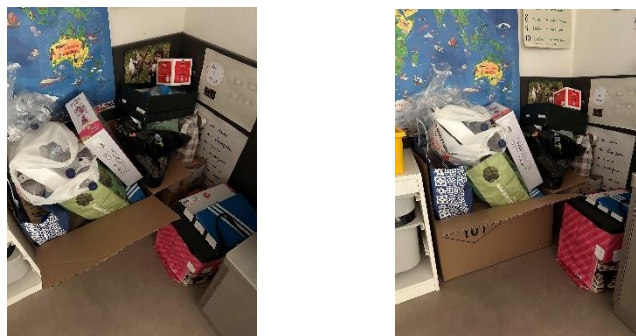
Estes materiais foram guardados numa caixa e ficaram à disposição de todos, para que estes os revisitem quando quiserem, para dinâmicas ou brincadeiras. Foi observada uma grande admiração por poderem brincar com este tipo de materiais, uma vez que estão mais habituados a brincar com brinquedos estruturados, que já têm um objetivo pré-definido e que limitam a ação e imaginação das crianças. Por outro lado, os materiais não estruturados apresentados ao grupo não têm uma funcionalidade predeterminada e, assim, permitem uma infinidade de ações e combinações, que apenas estão dependentes da imaginação da criança, potencializando, desta forma, a motricidade fina ou até o pensamento lógico. Como referem Silva et. al. (2016),

A utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade. (p.26)

Buckingham (2011) evidencia a transformação que estes materiais podem sofrer, passando de “lixo” em “tesouros”, ao mudarem do ambiente familiar para o contexto de sala. Para isso, é necessário que o educador dê tempo às crianças para explorarem estes materiais e se envolvam com as características e possibilidades dos mesmos.

Figura 38

Materiais expostos na sala



4.1.4.3. A reciclagem

Uma vez que havia muitos materiais trazidos pelas famílias, em grande grupo, concluímos que seria impossível guardá-los todos na sala. Como é referido por Câmara et. al. (2018), no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, a Escola deve ser um espaço que forme as crianças enquanto cidadãos responsáveis, desenvolvendo atitudes e valores no que toca ao ambiente e não ser apenas um espaço de mera transmissão de conteúdos académicos. Estes autores referem, ainda, que a Educação deve ser promotora de comportamentos de sensibilização face ao ambiente e ao desenvolvimento sustentável. No caso da Educação Pré-Escolar, Silva et. al. (2016), com a Área do Conhecimento do Mundo, pretendem que se promova o desenvolvimento de “hábitos de respeito pelo ambiente” (p.85), criando uma consciência ambiental e de sustentabilidade que aumente o sentimento de pertença sobre o património natural existente e a consciencialização do seu papel na preservação do meio ambiente. Por este motivo, propus que os materiais repetidos fossem para a reciclagem, o que me permitiu perceber que nem todas as crianças conheciam esta noção. Assim, levei ecopontos e falamos sobre a reciclagem e o que envolve a mesma, tal como que matérias deveriam ser colocadas nos diferentes ecopontos.

Ed. Est.: "Quem tem estes caixotes em casa? Estes são os Ecopontos que servem para podermos separar o lixo que temos em casa, que vai para umas fábricas especiais e é transformado em coisas novas."

R.: "Então o planeta fica feliz com a reciclagem."

Após este momento, dispus alguns dos materiais no centro e cada criança escolheu um e colocou no ecoponto respetivo. No fim de todo o grupo e os adultos terem colocado um material no ecoponto, refletimos sobre estes comportamentos em casa, pelo que a maior parte das respostas foram negativas, mas com entusiasmo para mudar os hábitos diários, como é demonstrado pelo comentário do T.B.: "Eu gostei e vou dizer à minha mãe para reciclar. Gosto de

ver o planeta feliz.". De referir que alguns pais comentaram que as crianças desafiaram as famílias a proceder à reciclagem, o que demonstra que compreenderam a importância deste ato.

Figura 39

Reciclagem



4.1.4.4. Vou criar com figuras geométricas

Da conversa inicial surgiram alguns conceitos, entre os quais as figuras geométricas, pelo que para dar continuidade às construções realizadas e permitir a ampliação deste conceito, levei para a sala quadrados, retângulos, círculos e triângulos, de diferentes tamanhos e cores e explorámos em grupo. Durante esta exploração, procurámos semelhanças entre os materiais trazidos pelas famílias e as figuras geométricas. Foi observado que algumas crianças já tinham estes conceitos adquiridos, sendo por isso uma fácil identificação nos materiais presentes na sala, porém, algumas demonstraram dificuldade na mesma. Estas últimas demonstraram alguma confusão na distinção entre o quadrado e o retângulo, pelo que fizemos a clarificação dos conceitos, surgindo ideias, como: "O quadrado tem os lados todos iguais." - C. ou "O retângulo é mais grande." - B.

Figura 40

Indagação das figuras geométricas



De seguida, propus ao grupo a elaboração de uma construção através das figuras

trabalhadas. De forma autónoma, cada criança escolheu as figuras geométricas que precisava para a sua construção e colou-as na sua folha. Durante a realização da atividade, questionei as crianças sobre a sua construção, bem como sobre as figuras geométricas utilizadas (quais foram, as cores e os tamanhos). A planificação previa que o adulto questionasse as crianças acerca da razão que as levaram a escolher as figuras. Iniciei a atividade com duas crianças, porém estas não conseguiram desenvolver o seu raciocínio, e após reflexão com a educadora, optei por não questionar o resto do grupo.

Figura 41

Produções com as figuras geométricas



No decurso da dinâmica, observei e registei o interesse das crianças visto que estas quiseram colar o máximo número de figuras geométricas possíveis e demonstraram bastante concentração e prazer na atividade, demonstrando assim um grande e significativo envolvimento e concentração durante a atividade. Assim, foram capazes de desenvolver e explorar a motricidade fina e a coordenação óculo-manual, bem como a imaginação, a criatividade e a capacidade de estabelecer relações entre as formas, as cores e os materiais. Ainda referir que, no decurso da dinâmica, observei que a A. queria colar um retângulo, porém não cabia a figura geométrica inteira. Para resolver esse desafio, pediu-me para cortar a figura ao meio para que coubesse no sítio que queria, demonstrando, assim, uma intencionalidade no seu trabalho.

4.1.4.5. Sessão de movimento

Com o objetivo de consolidar os conceitos anteriormente explorados aquando da exploração de materiais de fim aberto, dentro/fora, cima/baixo, entre outros, desenvolvi uma sessão de movimento. Organizei, na sala, um percurso, com exercícios diversificados e que estimularam o equilíbrio, a atenção, a coordenação óculo-manual, entre outras, através de materiais como arcos, cadeiras ou os materiais de fim aberto.

O grupo demonstrou compreender o percurso idealizado e as noções exploradas e em cada estação realizou corretamente o proposto pelo mesmo, com bastante empenho e entusiasmo, expressando a vontade de realizar várias vezes o mesmo. A maior parte do grupo demonstrou mais dificuldade na última etapa, acertar com uma rolha (material de fim aberto) dentro de uma caixa (material de fim aberto), no entanto, demonstraram persistência e tentaram até atingirem o objetivo. Durante a dinâmica surgiram comentários que relacionaram as figuras geométricas, noção abordada anteriormente: "O arco é um círculo" - L., o que evidenciou a capacidade de estabelecer relações entre as diferentes noções.

Figura 42

Realização do percurso proposto



4.1.4.6. Jogos tradicionais

Tal como foi explorado na história e abordado pelo grupo, desenvolvi esta atividade para potencializar a cooperação e interajuda entre as crianças. Para isso recorri a alguns jogos tradicionais, de entre os quais o jogo da corda, o jogo do lencinho e o jogo do elefante colorido. Inicialmente, expliquei em que consistia cada um dos jogos e, de seguida, passamos à prática. No princípio de cada jogo notei algumas dúvidas, que foram dissipadas com o decorrer do mesmo. O grupo reagiu de forma bastante positiva aos objetivos de cada jogo, no entanto, ainda demonstrou alguma resistência à derrota, característico da faixa etária e deste grupo em específico.

Figura 43

Momento do jogo



4.1.4.7. Número e quantidade

Esta atividade surgiu da quantidade de bens que a personagem da história tinha e de materiais que tínhamos angariado, pelo que explorámos o conceito de número e quantidade. Para isso, desenvolvi cartões com a representação e a quantidade de cada número e cada criança, numa primeira instância, identificou a quantidade e número que se encontrava no seu cartão. De seguida, a criança fez corresponder o número do seu cartão à quantidade de materiais de fim aberto, pelo que recolheu o número de materiais respetivo. O grupo aderiu com empenho, atenção e autonomia à atividade, demonstrando ter-se apropriado deste conceito, estabelecendo relações entre os diferentes materiais e a sua quantidade.

Figura 44

Associação do número à quantidade



4.1.4.8. Festa dos incríveis

A Festa dos Incríveis serviu como o encerramento de todo o projeto e foi sugerida por todo o grupo na fase inicial de exploração da história “Mais!”, de Tracey Corderoy. Tal como referido pelo grupo, este tinha vontade de fazer o seu próprio bolo, pelo que convidei a cozinheira da Instituição a colaborar e preparar um bolo com o grupo, momento que foi recebido com bastante

entusiasmo por todos. De seguida, organizei e decorei o recreio para a festa e as reações foram de muita surpresa e felicidade e, com música e muita alegria, as crianças dançaram e divertiram-se. Esta atividade permitiu consolidar os conceitos explorados nesta história e motivados ao longo de todo o projeto, como a entreaajuda, a amizade e o companheirismo, quer através da festa, como da execução, através da ajuda da cozinheira, presença assídua no dia a dia.

Considero que esta foi uma forma bastante positiva de encerrar o projeto, constituindo uma experiência bastante significativa e duradoura para mim e acredito que para o grupo também.

Figura 45

Preparação da festa



4.2. Intervenção em contexto de 1.ª CEB

Conforme já mencionado anteriormente, dei continuidade ao projeto neste novo contexto, 1ª CEB, por considerar pertinente e adequado às características da turma. Estas atividades foram pensadas e planificadas com base no grupo e nas especificidades do mesmo, tendo sempre como base as Aprendizagens Essenciais previstas para as diferentes áreas do 4º ano de escolaridade. Apresentam-se, de seguida, as descrições sintéticas das atividades desenvolvidas neste contexto.

4.2.1. “O dia em que a Lua e a Terra se zangaram”, de David Duff

A escolha da obra “O dia em que a Lua e a Terra se zangaram”, de David Duff deveu-se à necessidade de trabalhar a temática do Sistema Solar, presente nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 4.º ano de escolaridade (ME, 2018) “Localizar o planeta Terra no Sistema Solar, representando-o de diversas formas”, e a exploração foi iniciada com a leitura e análise da mesma e posterior desenvolvimento de algumas atividades que ampliaram os conhecimentos das

crianças.

4.2.1.1. Sou um astronauta e vou conhecer a Via Láctea!

Esta atividade iniciou numa ‘viagem’ ao Sistema Solar, com simultânea audição da leitura. Para isso, escureci a sala e desafiei a turma a fecharem os olhos para que a experiência fosse mais real. Com isso, enunciei algumas indicações à turma para que imaginassem que viajavam até ao Espaço, como momento de pré-leitura, em que se envolveram e captei a atenção e o interesse da turma para o momento que se seguia. Segui para a leitura da história e, como auxílio, preparei e projetei um PowerPoint para que os alunos acompanhassem melhor. Fiz uma leitura expressiva, pausada e com boa entoação, pelo que senti o grupo calmo, atento e envolvido, justificado por toda a envolvimento criada.

Após este momento e sem nenhuma dúvida por parte da turma, fizemos a compreensão da história, através de uma ficha com questões de compreensão e de gramática e realizámos a sua correção, em conjunto, para que pudesse haver várias opiniões e as dúvidas fossem esclarecidas. Esta permitiu aos alunos consolidar a história e a ação da mesma, bem como alguns conceitos gramaticais, pelo que os resultados evidenciaram que a turma conseguiu apropriar-se das aprendizagens, no entanto, foi necessário um reforço na linguagem e organização gramatical. No fim, foi feita uma viagem à Via Láctea, nomeadamente a todos os planetas, para explorar os mesmos e conhecer as suas características, momento bastante apreciado pelos alunos e possibilitou a partilha de conhecimentos e curiosidades sobre o tema.

Figura 46

Pré-leitura e leitura da narrativa “O dia em que a Lua e a Terra se zangaram”



4.2.1.2. A notícia vou organizar e a pontuação colocar

Uma vez que a turma vinha a trabalhar sobre a notícia, desenvolvi uma dinâmica com base numa notícia acerca do alinhamento dos planetas, explorando e consolidando o conceito de notícia e as suas partes, integrando a narrativa explorada. Para tal, distribui a todos os alunos a

notícia em partes separadas, e, em grupo, analisaram-nas e ordenaram a notícia segundo a estrutura da mesma. Cada grupo apresentou a sua e justificou a escolha da organização que fizeram. Todos os grupos organizaram corretamente a notícia e as respostas dadas pelos diferentes grupos foram homogêneas.

Prof. Est.: “Porque é que escolheram esta parte como título?”

Turma: “Porque é só uma frase.”

Prof. Est.: “E que características é que tem que ter um título?”

Turma: “Tem que ser breve e dar a ideia do que vai falar a notícia.”

Prof. Est.: “E a 2ª parte, como é que se chama e porque é que a escolheram?”

Turma: “É o lead.”; “Ou corpo da notícia.”

Turma: “Esta parte tem de responder às perguntas “Quem” - Mercúrio, Vénus, Marte, Júpiter e Saturno, “Quando” - em fevereiro de 2025, “Onde?” – no Sistema Solar e “O quê?” – um alinhamento de cinco planetas.”

Prof. Est.: “E o último como é que se chama?”

Turma: “É o corpo da notícia e é o maior.”

Prof. Est.: “Quais são as características desta parte para ser o corpo da notícia?”

Turma: “Explica como e porquê.”; “As órbitas não estão alinhadas, mas criam a impressão de formarem uma linha e porquê os planetas giram em torno do sol que podem coincidir em determinados momentos”.

Figura 47

Apresentação e justificação das notícias



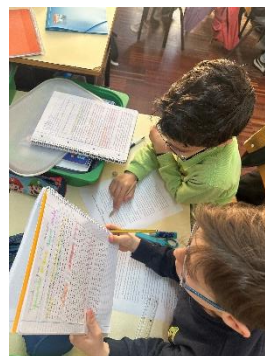
Adotei esta estratégia pois, desta forma, os alunos, para além de melhorarem as relações entre pares, otimizam o trabalho de cada um, visto cada aluno acrescentar e “ensinar” ao outro os conhecimentos já por si adquiridos (Bessa & Fontaine, 2002). Esta estratégia, coloca os alunos como construtores do seu conhecimento, incentivando também a autonomia, a relação com o outro e a cooperação.

De seguida, como forma de reforçar a ortografia, entreguei a mesma notícia, sem pontuação. Cada aluno, pontuou a mesma e esta foi corrigida pelo colega, através da notícia anterior, de forma a compreender a dificuldade e responsabilidade de avaliar o trabalho realizado pelo outro. Para concluir, em grande grupo, foi realizado um resumo da notícia com as informações principais presentes na mesma. Ao avaliar esta atividade, foi perceptível a promoção de aprendizagens, com base na cooperação, quer seja entre pares ou em grupo, pela participação

ativa e pela adoção de estratégias diversificadas, já que estas últimas promovem aprendizagens duradouras.

Figura 48

Momento de pontuação da notícia e respetiva correção



4.2.1.3. A nossa Via Láctea

De forma a preparar a atividade seguinte, utilizando a ferramenta “Wheel of names”, os diferentes planetas do sistema solar foram sorteados pelos alunos da turma.

Para tal, desafiei as crianças a explorarem a técnica da pintura com papel de alumínio, para a representação do planeta que pesquisou, sendo que cada um amassou uma folha de papel de alumínio, que serviu de material riscador para pintar o planeta com tintas. A turma demonstrou bastante interesse na técnica utilizada, visto perceberem que conseguiam concretizar as diferentes tonalidades existentes no planeta. Toda esta novidade provocou, para além de uma grande motivação para a realização da mesma, um ambiente mais confuso e barulhento, o que, na minha opinião, sustenta a ideia de que estas atividades deveriam ser desenvolvidas com mais regularidade para se tornarem normalizadas, visto motivarem a turma para a aquisição dos conteúdos mais naturalmente. O resultado foi bastante satisfatório, pois conseguiram aproximar as suas produções aos planetas. Cada aluno teve a liberdade de expressar a sua criatividade, no entanto, a turma demonstrou a necessidade de ter uma base do seu planeta para conseguir representá-lo, pelo que projetei uma imagem do Sistema Solar para satisfazer as necessidades.

Figura 49

Elaboração dos planetas



De seguida, e enquanto a tinta dos planetas secava, foi tempo de criar o Bilhete de Identidade de cada planeta, baseado nas pesquisas realizadas. Para isso, sentimos a necessidade de alterar a planta da sala, agrupando os alunos pelos planetas, ou seja, os alunos criaram grupos de acordo com as suas criações. Neste momento, forneci aos grupos o Bilhete de Identidade do respetivo planeta para completarem o mesmo com as informações que cada elemento recolheu anteriormente. Uma vez que as informações não eram suficientes para completar o documento, os alunos tiveram autonomia para recorrer ao computador e à internet para pesquisarem o resto da informação necessária, bem como algumas características e curiosidades extra. Este momento demonstrou a capacidade de a turma trabalhar em grupo de uma forma estruturada e, contrariamente às minhas expectativas motivadas pelo momento anterior, foi um momento calmo e bastante proveitoso e sem necessidade da minha intervenção, o que demonstra a implicação da turma na atividade. Assim, cada grupo analisou e reuniu as informações sobre o seu planeta, selecionou a informação que faltava, organizou e sintetizou a mesma, completando o que faltava. Enquanto se deu este momento, coloquei algumas músicas sobre os planetas de fundo para criar um ambiente mais acolhedor e para que se familiarizassem com as mesmas, uma vez que a letra das mesmas está relacionada com os conteúdos. Esta organização, em grupos, possibilitou a distribuição de responsabilidades, de forma autónoma, favorecendo a cooperação.

Figura 50

Conceção dos bilhetes de identidade dos planetas



No fim, cada grupo apresentou o seu planeta à turma, para que o conhecimento fosse difundido e partilhado com todos. Para isso, cada grupo preparou a apresentação, para que cada elemento soubesse o seu papel. Este foi um momento de muita partilha e descoberta sobre os planetas, aprendendo bastantes características e curiosidades surpreendentes. É importante que os alunos sejam expostos a momentos de oralidade, pois esta é tão importante como a leitura e a escrita. No entanto, os alunos estão mais à vontade com estes dois últimos domínios. No PASEO esta competência está expressa no sentido em que os alunos devem “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.” (Martins et.al, 2017, p. 21) e nas AE de Português do 4.º ano de escolaridade, no domínio da oralidade os alunos devem saber “expressar-se de uma forma adequada”, “desenvolvendo capacidades discursivas como elaborar narrativas, descrições, opiniões, pedidos, num processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa” (pp. 2-3). Assim sendo, as apresentações dos planetas tiveram um contexto previamente preparado e um objetivo final, uma vez que entendo que a oralidade é uma competência que não deve ser vista como algo isolado, mas sim parte integrante de toda a aprendizagem.

Para terminar, com os planetas e os respetivos BI foi criada uma maquete da Via Láctea e exposta na sala para que os alunos pudessem visitar as suas pesquisas, quando desejassem. Foi evidente o orgulho e satisfação pelo resultado obtido.

Figura 51

Apresentação dos planetas e maquete final



A atividade promoveu aprendizagens significativas acerca dos planetas, através da utilização de diferentes estratégias e da articulação com a arte, promovendo a motivação e a criatividade, valorizou a aprendizagem ativa e potenciou competências como a cooperação.

4.2.1.4. Desafios de outro mundo!

Esta atividade teve a Matemática como foco e consistiu no desenvolvimento de problemas matemáticos pelos diferentes grupos da turma. Recorrendo aos Bilhetes de Identidade, anteriormente realizados, em que constava a informação pesquisada pelos alunos, os grupos elaboraram um problema ou um desafio de matemática, utilizando a informação e os dados que considerassem necessários e pertinentes. Para isso, definimos algumas diretrizes para a clara realização dos problemas, de entre as quais terem atenção à linguagem utilizada, o problema deve fazer sentido, não deve ser algo demasiado facilitado, por exemplo, haver apenas uma soma, entre outras.

Depois deste momento, deu-se início à elaboração dos enunciados, porém, sem ter expectativas, a mesma não decorreu da forma como estava à espera. Durante a atividade, procurei dar tempo e espaço aos alunos para perceber quais as conceções que a turma tinha no desenvolvimento de enunciados. Contudo, observei os alunos bastante agitados e demonstraram dificuldades na realização da atividade, necessitando de apoio e orientação, como registado nas observações registadas e nas notas de campo. Assim, ao longo da mesma, fui-lhes dando algumas dicas e orientações, sem nunca condicionar o trabalho realizado. No fim da escrita, os grupos resolveram os seus problemas, para verificar a concretização e rever a linguagem utilizada. Os problemas depois de revistos estavam prontos para serem partilhados com os restantes grupos. Durante esta realização, alguns grupos sentiram necessidade na compreensão da linguagem, pelo que surgiu a oportunidade de clarificar os aspetos necessários, ajustando e melhorando os enunciados. Esta dinâmica registou dificuldades na produção de enunciados, com precipitação da

escrita dos mesmos, o que demonstra que é uma competência que deve ser aprimorada e explorada.

Figura 52

Momento de desenvolvimento dos enunciados



4.2.2. “Gosto de ti como és”, de Noemí Fernández e Sara Gómez

A exploração deste livro surgiu pelos conflitos existentes entre os elementos da turma, pelo que considerei necessária uma abordagem mais introspectiva e pessoal, aliando a uma parte mais teórica e didática. Esta exploração iniciou com algumas dinâmicas, de seguida deu-se a leitura da narrativa e finalizou com o desenvolvimento de algumas atividades que ampliaram os conhecimentos relativamente à mesma e aos temas inerentes.

4.2.2.1. Reflexões matemáticas

Uma vez que este livro trata da reflexão, achei pertinente iniciar com a exploração do objetivo presente nas AE de Matemática do 4.º ano de escolaridade (Ministério da Educação, 2018) sobre as simetrias de reflexão “Reconhecer se uma figura plana tem simetria e reflexão e identificar os eixos de simetria.” (p. 43), com uma atividade dinâmica e ativa, para que a aprendizagem fosse efetiva e significativa.

Para iniciar esta obra, desafiei a turma a realizar uma atividade que havia realizado no contexto anterior, a elaboração de uma borboleta através da pintura. Com esta, encetei o pensamento acerca deste conceito e a reflexão e troca de conhecimentos. Observei um envolvimento e entusiasmo por parte da turma, pelo que se traduziu em várias interações e partilhas.

Figura 53

Momento da elaboração das borboletas



No fim desta tarefa, procedemos a um diálogo acerca da mesma, que para além de partilha de conhecimento permitiu-me perceber quais as ideias que a turma detinha, comprovado pelo excerto retirado das notas de campo:

Prof. Est.: “Porque é que as asas da borboleta ficaram iguais dos dois lados?”

B.F.: “Porque quando pusemos a tinta de um lado e fechamos a folha a tinta passou para o outro lado e fez a reflexão.”

Prof. Est.: “E o que é a reflexão?”

G.R.: “É quando uma figura aparece igual do outro lado.”

M.J.: “Também pode ser uma cópia da figura.”

Prof. Est.: “Onde podemos encontrar a reflexão?”

M.C.: “As asas de uma borboleta.”

M.P.: “Folhas de algumas plantas.”

E.: “Figuras geométricas.”

M.V.: “Portas e janelas.”

M.R.: “Algumas bandeiras de países também podem ter.”

Prof. Est.: “Como se chama a linha da dobragem que fizeram no início da atividade?”

A.M.: “Chama-se eixo de reflexão.”

Prof. Est.: “Será que todos os objetos têm um eixo de simetria?”

I.: “Não, há alguns que não têm nenhum.”

Prof. Est.: “Conhecem algum objeto que nos ajude a fazer e a saber se existe reflexão e os seus eixos de simetria?”

D.F.: “Os espelhos e as miras.”

Com base neste excerto e nas respostas, a turma demonstrou uma grande capacidade de mobilização de experiências pessoais, apresentando bons exemplos e pertinentes, pelo que estas intervenções revelaram boa compreensão dos conceitos explorados.

Desta forma, passámos para a exploração dos objetos referidos pela turma, uma vez que “criam uma ligação entre a teoria e a prática, minimizando as ruturas de articulação entre o quotidiano e o saber escolar” (Silveira, Novello & Laurino, 2011, p.20), constituindo, também, segundo estes autores, um facilitador na aproximação e na compreensão pela disciplina. Distribuí miras e espelhos pelos alunos e questioneei acerca do manuseamento “Como é que se usam?”,

pelo que, após uma pequena conversa que visou responder a esta pergunta, surgindo comentários como "Temos de pôr a mira em cima da linha.", feito pelo N. ou "Vamos ver a outra parte da figura na mira.", completado pela F., os alunos exploraram livremente os materiais.

Figura 54

Exploração dos objetos



Após estarem familiarizados com o modo de utilização, os alunos desenharam metade de uma figura e com o auxílio dos materiais completaram a outra metade, assim como os eixos de simetria. Para além disso, desenharam figuras e verificaram se havia ou não simetria. Por último, um grupo fez metade de um desenho e outro completou o mesmo. Este grande momento foi bastante satisfatório, pois percebi, pela observação participante, que todos os alunos compreenderam os vários conceitos a explorar, com bastante envolvimento e entusiasmo, o que torna as atividades mais significativas e duradouras. Por fim, assistimos a um pequeno vídeo sobre os conceitos explorados e realizámos, em grande grupo, as atividades do manual interativo, o que promoveu entusiasmo pela interação gerada.

Figura 55

Atividades que envolveram os objetos de simetria



Assim, nesta atividade foi visível que inicialmente a turma já possuía conhecimento acerca

das simetrias de reflexão, pelo que, ao longo da aula observei uma evolução tanto na consolidação como na aplicação dos conceitos. Para além disso, nos grupos houve bastante cooperação e entreajuda, havendo bastante apoio entre todos os elementos, comprovando o que é descrito por Caldeira (2009), ou seja, a utilização de materiais diferenciados permite uma maior interação entre os alunos e facilita novas descobertas que, partilhadas com todos, promovem o desenvolvimento do grupo.

Figura 56

Exploração das simetrias de reflexão



Nesta imagem, é possível observar a exploração por parte de uma aluna, evidência que demonstra o interesse e revela a aquisição dos conceitos explorados, constituindo-se em aprendizagens significativas, demonstrando, também, a capacidade de adequar e transportar esses conhecimentos para a realidade e o quotidiano, visto ter percebido a existência de simetrias de reflexão na sua camisola.

4.2.2.2. À conversa com as rochas!

Esta atividade serviu como continuação da atividade anterior, constituindo na exploração de um dos materiais utilizados na reflexão dos objetos, o espelho. Assim, analisámos o material que origina o vidro, a areia, sendo esta parte integrante das rochas, pelo que desta forma desenvolvemos a AE da área de Estudo do Meio do 4.º ano “Recolher amostras de rochas e de solos, agrupando-as de acordo com as suas propriedades (cor, textura, dureza, cheiro, permeabilidade) e exemplificar a sua aplicabilidade.” (Ministério da Educação, 2018, p.8), aprofundando apenas o tema das rochas.

Para esta exploração, organizei uma roda de conversa, para que toda a partilha de conhecimentos fosse favorecida e facilitada. Para iniciar, refletimos sobre o vidro e os seus componentes, utilizado nos materiais de reflexão, bem como no seu fabrico. Com o diálogo, percebi que alguns alunos já detinham bastantes conhecimentos nesta área, sendo possível a

ampliação dos mesmos, através de partilhas e observações, como:

Prof. Est.: “Na aula da reflexão usámos espelhos e eu gostava de saber o que é que vocês conhecem sobre estes objetos e sobre a forma e os materiais de que são feitos?”

G.R.: “São feitos de vidro e tem mais coisas para fazer a reflexão.”

Prof. Est.: “Boa resposta! Os espelhos são feitos de vidro, mas como é que o vidro é feito?”

G.R.: “Só sei que é de areia.”

M.P.: “Fica muito quente e depois fazem-se as formas.”

Prof. Est.: “Exatamente. E a areia o que é?”

G.R.: “Uma rocha.”

Figura 57

Exploração inicial do tema



Para dinamizar a atividade requisitei no Instituto de Educação alguns exemplos de rochas que coloquei à exploração autónoma de todas as crianças do grupo para que pudessem observar as diferenças existentes entre cada uma destas.

Inicialmente dispus as rochas no centro do círculo para que os motivasse para o tema, questionando a turma se sabiam o que estava no chão, pelo que o grupo identificou logo que se tratava de rochas. Com isso, questionei o que eram então rochas, surgindo muitas e variadas respostas, entre as quais:

Prof. Est.: “O que é que são rochas?”

D.S.: “Pedra grande e é um nome universal e é tipo um metal.”

A.R.: “É um material que se usa para várias coisas.”

D.F.: “É feita de poeira, pode haver fusão da lava e cria uma rocha vulcânica. Uma rocha pode ter vários constituintes.”

Prof. Est.: “Uma pedra é uma rocha e não precisa de ser de grandes dimensões, pode ser pequena. Por exemplo, esta não é grande e é considerada uma rocha. (mostrei um exemplo dos que levei para a sala). Mas muito bem, a rocha é uma junção de vários constituintes. Mas quais são esses constituintes, como é que se chamam?”

M. N.: “Minerais.”

Prof. Est.: “Onde é que são formadas as rochas?”

D. F.: “Depende, podem ser formadas nos vulcões ou na água.”

M. R.: “Dentro da Terra.”

Prof. Est.: “Ou seja, formam-se sempre na crosta terrestre. Agora que já sabemos o que é uma rocha temos de voltar à questão que coloquei há pouco que não está respondida e agora já sabemos responder. Como é que classificamos a areia?”

Turma: “Rocha.”

Uma vez que surgiu o conceito “minerais”, partilhámos as ideias que detinham sobre este,

pelo que fizemos uma compilação das ideias mais pertinentes:

Prof. Est.: “Já sabemos o que são rochas, e minerais como é que podemos definir?”

A. R.: “São os brilhantes das rochas, os cristais.”

Com estes conceitos diferenciados e compreendidos, percebemos qual é a utilização das rochas e identificámos alguns exemplos de coisas que são feitas pelas rochas, como os seguintes:

Prof. Est.: “Como é que nós, humanos, podemos utilizar as rochas?”

M. V.: “Para construções.”

A. M.: “Para o chão.”

F.: “Paredes.”

A. M.: “Para as bancadas da cozinha.”

I.: “Os caminhos na rua.”

M.J.: “Colares, pulseiras, anéis e brincos.”

Durante esta exploração, a afirmação “A Professora não é pedreira.” foi o mote para o esclarecimento de alguns conceitos como geólogos e geologia. Com esta elucidação, questioneei o grupo se conheciam alguma rocha, surgindo vários exemplos, entre os quais basalto, argila, andesito, xisto, granito, calcário ou mármore.

Identificámos as quatro rochas que predominavam no nosso território e procedemos à exploração das rochas, das características e diferenças umas das outras, através de lupas para que conseguissem uma melhor e maior exploração. Após esta exploração desafiei a turma a identificar as rochas, tendo sido mais intuitiva a identificação das rochas mais comuns no dia a dia, nomeadamente o granito. Assim, os alunos partilharam as conclusões e as aprendizagens da investigação, surgindo diversas ideias. Compilámos e agrupámos as mesmas, resultando nas características das rochas, cor, cheiro, dureza, estrutura e textura. Além disso, propuseram ideias como peso, minerais, luz, forma, tamanho, moldável, ideias que foram desconstruídas.

Figura 58

Análise das rochas

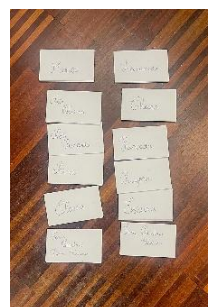


Assim, fizemos a caracterização das rochas com base nos tópicos anteriormente explanados. Para isso, definimos que itens é que queríamos estudar e explorar dentro das características, entre as quais “é riscada ou não”, “tem cheiro a barro quando bafejada ou não”,

“com ou sem cristais visíveis”, “é clara ou escura”, “é rugosa ou lisa” e “é maciça ou laminada”. Alguns dos alunos não conheciam alguns destes conceitos, como “bafejada”, “maciça” e “laminada” e fizemos a sua explicitação. Durante a exploração agrupámos as rochas consoante os tópicos previamente estabelecidos.

Figura 59

Formação dos conjuntos de rochas



Por fim, como curiosidade analisámos uma chave dicotómica e experimentámos a mesma com as diversas rochas.

Figura 60

Exploração de uma chave dicotómica



Ao avaliar esta aula atento que, através da dinâmica adotada nomeadamente a disposição da sala, foi possível concretizar aprendizagens significativas e duradouras, competências transversais como comunicação, pelo aumento do vocabulário e de linguagem correta, assim como, de cidadania, através da necessidade de esperar a vez, entra outros, tendo sempre como objetivo uma participação ativa na aprendizagem, pela partilha de conhecimento e ideias. Estes foram comprovadas com a partilha realizada pelos alunos, em que no recreio observaram e caracterizaram as rochas encontradas.

4.2.2.3. Hora do conto: “Gosto de ti como és”, de Noemí Fernández e Sara

Gómez

Para iniciar esta exploração e como momento de pré-leitura, coloquei questões diversas com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como despertar o interesse e a expectativa dos alunos para a história. Assim, as questões incidiam sobretudo na análise da capa e do título, sobre conhecimentos e experiências pessoais, no levantamento de hipóteses sobre a história e questões de reflexão que preparassem os alunos para que a leitura fosse reflexiva.

Iniciei o diálogo com a exploração da capa e do título e, com as novas informações, construíam hipóteses de ações da história.

Prof. Est.: "O que sentem quando leem o título "Gosto de ti como és"?";

M. P.: "Não preciso de mudar."

A. M.: "Temos que ser únicos sem mudar."

I.: "Não precisámos de ser iguais aos outros."

D. F.: "Ser diferente é ser normal."

Prof. Est.: "O que vos chama a atenção na capa? O que acham que nos quer transmitir?"

Turma: "Os gatos."

M.: "Está sozinho e parece triste ou a pensar em alguma coisa."

A. R.: "Acho que é uma história sobre não julgar pelas aparências."

Prof. Est.: "Quem achas que são as personagens principais? Como achas que são?"

M. C.: "O gato e vai ser triste."

E.: "Deve ser ele e talvez alguém que goste dele como ele é."

M. V.: "Acho que o gato é diferente dos outros e quer ser aceite."

Num segundo momento, fiz questões para os alunos partilharem conhecimentos e experiências pessoais, contextualizando a obra com as vivências e sentimentos pessoais dos alunos.

Prof. Est.: "Alguma vez alguém vos disse "gosto de ti como és!"? Como é que se sentiram?"

D. F.: "A minha mãe, senti felicidade porque sei que tenho defeitos, mas a minha mãe gosta de mim na mesma."

G. R.: "Não sei, mas quando alguém me elogia sinto-me bem."

Com o terceiro grupo de questões explorei o levantamento de hipóteses sobre a história, as ações e sentimentos presentes, surgindo emoções como tristeza, felicidade, carinho, amor ou afeto.

Prof. Est.: "Acham que no fim vamos conseguir retirar alguma lição importante? Qual?"

D.: "Ninguém precisa de mudar o visual."

M.: "As pessoas podem parecer fortes por fora, mas são sensíveis."

B.: "Que todos merecem ser amados e ter amigos, mesmo que sejam diferentes."

M. J.: "Que ser diferente não é mau e devemos ser quem somos."

Por fim, as últimas perguntas prepararam uma escuta reflexiva, para que os alunos sentissem e a refletissem sobre a mensagem.

Prof. Est.: "Como é que acham que o gato se vai sentir ao longo da história?"

M. B.: “Sozinho.”
A. M.: “Triste e rejeitado.”
Prof. Est.: “Que emoções é que vamos sentir ao longo da leitura?”
D. F.: “Surpresa.”
M. P.: “Tristeza e compaixão.”
M.: “Felicidade.”

Todo o diálogo realizado antes da leitura da história e registrado nas notas de campo demonstrou a capacidade que os alunos têm em refletir e expressar as suas ideias, apresentando um raciocínio e pensamento completo e lógico, pelo que o diálogo permitiu estimular a reflexão e suscitar o envolvimento e a capacidade antecipação da narrativa.

Figura 61

Momento de pré-leitura



Durante a leitura da história, coloquei uma música instrumental calma, num volume médio-baixo, para criar um ambiente mais tranquilo e envolvente, favorecendo a concentração da turma, bem como a interpretação da história. A música assume um papel pedagógico relevante, pois assume-se como um facilitador e motivador e confere múltiplas oportunidades que possibilitam o desenvolvimento dos alunos (Costa et al., 2019), favorecendo um ambiente que permite a reflexão, a escuta e o desenvolvimento da concentração (Moreira et al., 2014).

A leitura foi realizada com um tom calmo, no entanto, com expressividade e durante a mesma fui fazendo algumas questões para perceber se a turma estava envolvida na mesma. No fim desta, analisámos a história e coloquei algumas questões refletindo sobre a mesma. De referir que algumas foram repetidas para confrontar as ideias iniciais. No entanto, o M. P. tomou logo a iniciativa de dar a sua visão da história: “Ao início o gato pensou que não tinha utilidade nenhuma, mas num dia cresceu-lhe uma flor e conseguiu chamar a atenção de um menino porque tinha a flor. No dia seguinte, o menino foi visitá-lo e viu que já não tinha a flor e o menino deu-lhe a ideia para ver quais eram as utilidades que os picos tinham. Depois o gato pensou, pensou, pensou e chegou ao dia que os espinhos tinham utilidades, ninguém o atacava, dava água, protegê-lo do sol, quando acaba a história ele consegue chamar à atenção de um animal e ficou a viver com a

lagartixa.". Estes dados demonstram as competências na noção de temporalidade e a capacidade de sintetizar a ação, através de um vocabulário diversificado, desenvolvendo a comunicação e permitindo a consolidação da narrativa.

Prof. Est.: "Antes de ler a história dissemos que iam surgir emoções como tristeza, afeto, carinho. Apareceram estas emoções?"

G. L.: "Sim, o gato sentiu tudo."

M. V.: "E o menino e a lagartixa também."

M. P.: "O gato tinha fé que os espinhos servissem para alguma coisa."

Prof. Est.: "E o título, acham que se enquadra nesta história?"

D. F.: "Sim, porque o gato pensava que ninguém gostava dele, mas depois a lagartixa passou a viver com ele."

G. R.: "Não, porque a história fala mais do gato e dos espinhos, por isso podíamos dar um título sobre os espinhos."; "Podia ser 'A lagartixa'."

Prof. Est.: "Qual é a mensagem desta história?"

M. C.: "Temos de nos aceitar como nós somos."

B.: "Não é só porque as outras pessoas dizem que devemos mudar."

D.: "Nada é totalmente inútil."

O diálogo registado revela a compreensão da narrativa e da sua mensagem, bem como a motivação e empenho que tiveram nesta dinâmica, e quando comparadas com as ideias iniciais constata-se que estas estavam corretas. Por fim, questionei a turma acerca do parecer da utilização da música, ao que responderam, de forma unânime, que esta foi uma estratégia que facilitou a atenção durante a leitura.

Figura 62

Leitura e compreensão da narrativa



4.2.2.4. O que me diz o meu gato?

Esta atividade surgiu com o objetivo de ampliar a mensagem da história e promover uma reflexão pessoal, em que cada aluno identificou algumas das suas principais características. Para isso, partilhámos algumas ideias acerca dos gatos, demonstrando conhecimento neste sentido, como comprovado pelas respostas registadas:

Prof. Est.: "O que é que vocês sabem sobre gatos?"

M. I.: "Têm espinhos em vez de folhas."

M. P.: "Vivem no deserto."
M. J.: "Bebem pouca água."

Figura 63

Exploração das características do gato e da atividade



Assim sendo, convidei a turma a, após um momento de reflexão individual com a música da história, identificar algumas características boas e menos boas, ou as que consideram mais desafiantes. Com este momento concluído, distribuí um gato para cada aluno, símbolo da sua individualidade e das suas vivências, e desafiei-os a associar essas características ao gato, de forma livre, o que permite uma contextualização da mensagem, favorecendo o autoconhecimento, o equilíbrio emocional e a valorização da individualidade e da diferença. Para além disso, procurei estabelecer a diferença entre a reflexão presente nos conteúdos matemáticos, com a reflexão pessoal, que fazemos de nós próprios. Goleman (2000) considera que a inteligência emocional é um fator importante no sucesso ou insucesso de um individuo, logo, considero que a escola tem obrigação de trabalhar as diferentes competências de inteligência emocional, tais como a autoconsciência, gestão das emoções, empatia ou gestão de conflitos.

Figura 64

Desenvolvimento da atividade



Ao longo de toda a dinâmica, observei um elevado comprometimento e envolvimento dos alunos, bem como os momentos de entajuda sempre que necessário. A maioria teve facilidade

na escolha das características, no entanto, um dos alunos teve bastante dificuldade em escolher característica positivas, apoiado e motivados pelos colegas. Esta atividade teve como objetivo primordial aumentar o bem-estar pessoal e social dos alunos, sejam mais otimistas e confiantes para enfrentar os problemas que possam surgir diariamente e, assim, terem mais sucesso e eficiência no seu percurso escolar e pessoal.

Figura 65

Catos criados pelos alunos



4.2.2.5. Gosto de ti, recontado por mim

Nesta atividade promovi um momento de expressão escrita, através de uma redação orientada. Cada aluno escreveu o seu texto, com a premissa “Imagina que vais recontar a história “Gosto de ti como és”, de Noemí Fernández e Sara Gómez, a um amigo que não a conhece. Como contavas?”, partindo de indicações gerais, tais como a ação principal da história, a sua opinião sobre a mesma relacionando-a com a sua experiência pessoal: “Reconta a história, explicitando as personagens principais, a ação principal, a tua opinião e relaciona com a tua experiência pessoal.”. No entanto, estas orientações não eram fechadas, uma vez que podiam incluir outras ideias, através da sugestão “Se achares pertinente, podes acrescentar outros tópicos.”.

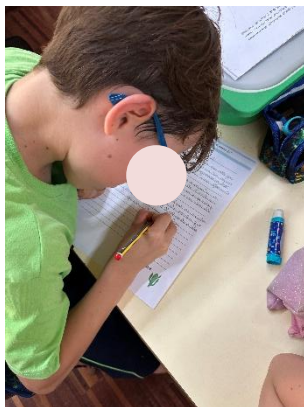
Estabeleci alguns tópicos de realização a ter em conta, orientando a escrita, entre os quais a caligrafia, o respeito pelas margens e gestão do espaço da página, a estrutura do texto (Introdução, desenvolvimento e conclusão), ter uma informação coerente e pertinente, os conectores, parágrafos, repetições, a pontuação, o vocabulário variado e, por fim, a ortografia. Assim, foi potencializada a elaboração e redação de textos, como descrito na AE do 4.º ano de escolaridade “Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.” (Ministério da Educação, 2018, p.11), aliando à compreensão da história. Pinto e Pereira (2016) enfatizam a importância de os professores integrarem nas suas práticas atividades de

escrita, em que os alunos possam desenvolver conhecimentos.

Observei alguma resistência inicial por parte do grupo, através de expressões faciais de desagrado ou até mesmo frases como “Não professora, não gostamos de fazer textos.” ou “É uma seca.”. No entanto, a redação de textos é um processo fundamental para o desenvolvimento da sua forma de escrita, sendo necessária a sua prática. Neste sentido, senti necessidade de conversar acerca disto, pelo que a maior parte dos alunos, à posteriori, demonstraram bastante empenho na realização desta atividade. Esta funcionou como instrumento de sistematização das ideias exploradas, exercitando a parte escrita. As suas produções, num modo geral, estavam bem sequenciadas, o que demonstra que compreenderam e consolidaram a ação, no entanto tinham algumas fragilidades, nomeadamente, na escrita correta, que foram explorados e esclarecidos. Pessoalmente, este foi um momento de grande aprendizagem, visto ser a primeira vez a corrigir expressões escritas.

Figura 66

Momento de expressão escrita



4.2.2.6. Desenha e Descobre!

Com esta obra, foi também explorada a visão do outro, das suas características físicas e psicológicas. Promovi, então, uma atividade que interligou as Artes Visuais, que teve como base a representação do outro e dessas características. Em pares, os alunos observaram e representaram o colega, através de um retrato e culminou no jogo “Adivinha quem é!”, em que os alunos descobriram quem estava retratado e o autor da obra descreveu o que tinha feito, quer no que toca ao físico como ao psicológico.

O retrato serviu como um meio para a exploração do processo de identidade e de perceção do outro e das suas características, aprimorando a observação e sensibilidade sobre o mundo, sendo a escola um espaço privilegiado para este desenvolvimento (Rauen & Momoli, 2015).

Esta foi uma dinâmica que permitiu desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais, como a observação e descrição atenta ou a valorização da diferença, pelo que refletimos sobre a importância de observar e pensar no outro e no que este está ou poderá sentir. Dos retratos surgiram características que nem os próprios alunos sabiam que tinham, mostrando os diferentes pontos de vista das pessoas nem sempre são negativos, já que a nossa identidade forma-se também com base nessas diferentes opiniões (Woodward, 2000).

Observei diferentes reações emocionais no momento do jogo, já que nem todos os alunos reagiram da mesma maneira, a maior parte teve uma reação bastante favorável e outros estiveram mais envergonhados, havendo uma das crianças que chorou com o seu retrato e a reação da turma. Assim, intervim e desconstruímos e refletimos, em conjunto, acerca da atividade e das capacidades artísticas de cada um, dos retratos e da noção de diferença. Desta forma, a dinâmica permitiu um envolvimento ativo, estimular a criatividade, a observação do outro e o sentido de pertença ao grupo. As produções foram expostas na sala e deram origem a nova e livre exploração, surgindo diversas análises e comentários por parte dos alunos, o que demonstra um elevado envolvimento e orgulho no trabalho realizado. Nestes momentos, retornámos sempre à análise que fizemos, ou seja, devemos observar sempre as diferenças e as características do outro.

Figura 67

Realização dos desenhos dos colegas



4.2.2.7. Refletos – A Reflexão com o Afeto

Iniciei esta dinâmica com uma revisão do que havido sido feito anteriormente, transportando para a imitação do outro, como reflexão corporal, promovendo a consciência corporal, a capacidade de se autorregular com a reprodução dos movimentos e explorando a atenção ao colega e a lateralidade. Desta forma, a turma foi desafiada a refletir o corpo e os

movimentos de um colega, ao som e de acordo com músicas de variados ritmos, em duplas, em que um dos pares guiou os movimentos e o outro foi o espelho, copiando o colega. Ao fim, de algum tempo trocaram os papéis. Inicialmente permiti movimentos autônomos, mas introduzi indicações para elevar a dificuldade e restringir a tarefa.

Com o término desta fase, a turma regressou à sala para uma ponderação reflexiva sobre o momento, pelo que os alunos referiram que foi mais fácil ser o guia e produzir os movimentos do que imitá-los, os sentimentos que tiveram, o controlo do corpo, entre outros tópicos, pelo que desta forma surgiram ideias como “Foi mais difícil ser o espelho, pois tinha de estar muito atento aos movimentos e foi difícil imitar.” (A.), “Temos de ter calma e pensar.” (F.) ou “Tínhamos de imaginar que tínhamos um eixo à nossa frente e pensar que se o guia mexia o braço direito nós tínhamos de mexer o braço esquerdo.” (D. V. B.), comprovado pela observação e registos feitos, pelo que concluímos que é precisa muita atenção ao outro e aos sentimentos que este tem. Os comentários denotam a ligação com a reflexão, o que demonstra a capacidade dos alunos mobilizarem aprendizagens prévias, contextualizando e interligando as novas aprendizagens.

Figura 68

Jogo de reflexão dos movimentos



4.2.2.8. Espelho meu, espelho meu...

Esta atividade surgiu no seguimento da anterior e, como ponte e motivação para a mesma, procedi à leitura do livro “Gosto de Ti Assim!”, de Marc Colagiovanni. Para esta atividade, estivemos dispostos em U, adequando o ambiente ao clima de partilha e reflexão da mesma. Escolhi este livro com vista à continuação e aprofundamento de uma reflexão pessoal. O ponto de partida foi um diálogo, em grande grupo, pelo que antes de iniciar a leitura, pedi à turma para fazer uma breve análise dos elementos paratextuais, uma previsão de possíveis ações desta história e refletir sobre a ligação entre as duas histórias e, no fim da leitura, analisámos o livro, através de algumas questões de compreensão, que retomaram as ideias iniciais.

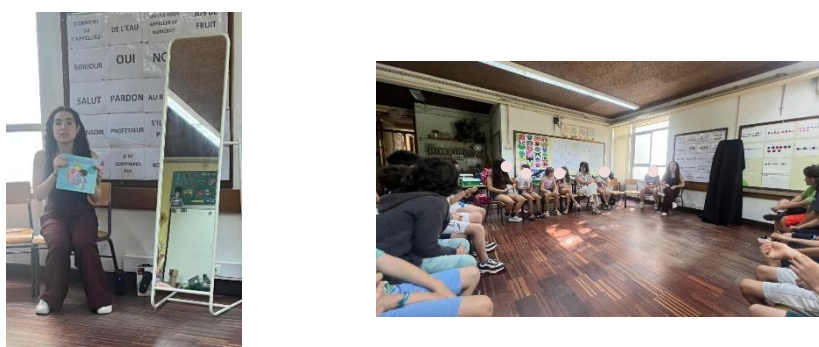
Prof. Est.: “O que é que o título e a capa nos dizem?”

M.I.: “Que devemos gostar de nós próprios.”
 B.: “Olhar para o espelho e sorrir com o que vemos.”
 Prof. Est.: “Sobre o que é que esta história vai tratar? O que será que acontecerá?”
 D.V.B.: “Sobre a forma que nos vemos a nós.”
 A.: “Se calhar vai-se comparar aos outros.”
 N.: “A menina vai aprender a gostar de si.”
 Prof. Est.: “Como é que a personagem se vai sentir?”
 E.: “No início triste, mas depois feliz porque os outros vão gostar dela.”
 Prof. Est.: “Será que esta história vai ter ligação à história do gato?”
 M.P.: “Sim, porque o gato também aprendeu a gostar de si.”
 B.: “As duas histórias são sobre aceitar os outros e a nós, aceitar a diferença.”

Este excerto de diálogo demonstra a capacidade de antecipar e inferir as ações e o sentido da história, bem como relacionar com a história e as aprendizagens anteriormente realizadas. No fim da leitura, retomámos estas ideias e compreendemos que estas foram pertinentes e ao encontro da narrativa.

Figura 69

Exploração da narrativa “Gosto de Ti Assim!”



Após este momento e com um espelho de corpo posicionado no centro da sala, desafiei cada aluno a deslocar-se e refletir sobre algumas das suas características positivas e proferi-las em voz alta. Para apoiar este momento, fui colocando algumas questões orientadoras, provocando uma reflexão mais profunda em cada aluno e um autoconhecimento e valorização pessoal, tais como “O que me torna único/a?”, “Gosto de mim, porque...”, “Quando me olho ao espelho, vejo alguém que...”, entre outras, surgindo respostas relacionadas a capacidades (desenho, futebol, matemática) ou características (carinhoso, verdadeiro, engraçado, sou capaz). Este momento não foi apreciado por todos os alunos, já que alguns não se sentiram à vontade em participar, o que demonstra os diferentes níveis de maturidade emocional e autoestima, tendo sido respeitada e compreendida.

Figura 70

Momento de reflexão pessoal

No fim da atividade, refletimos sobre as duas obras exploradas, ressaltando a ideia de que



devemos ser como somos sem nos deixarmos influenciar pelo outro e pelas suas opiniões e devemos gostar sempre de nós próprios, parecer proferido pela turma. Com base em todas as observações e registos efetuados, considero que, no fim da exploração destas atividades, a turma ficou mais alerta para o outro e para si.

4.2.3. “O Tempo Corre como um Rio”, de Emma Carlisle

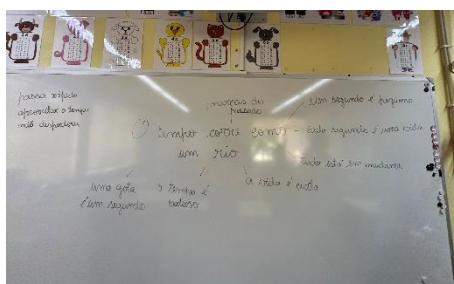
Uma vez que a turma se aproximava da transição de ciclo, surgiu a necessidade de desconstruir esta mudança, através de uma comparação entre o rio e os alunos, nomeadamente a passagem do tempo. Esta exploração iniciou com a leitura da narrativa e finalizou com o desenvolvimento de algumas atividades que ampliaram os conhecimentos relativamente à mesma e, maioritariamente, à passagem para o 5.º ano e memórias do 1.º ciclo.

4.2.3.1. Hora do conto: “O Tempo Corre como um Rio”, de Emma Carlisle

Iniciei esta atividade com a escrita do título no quadro e provoqueei a turma a comentar a frase, surgindo a ideia da evolução do tempo e das coisas. Durante este debate, introduzi o livro e os seus elementos paratextuais, acrescentando as mesmas no quadro, surgindo neste momento ideias como “devemos aproveitar o tempo” ou “não devemos desperdiçar o tempo”.

Figura 71

Brainstorming inicial



Com algumas das ideias prévias debatidas, procedi à leitura da história, com a entoação característica de um texto poético e, no fim, fizemos a interpretação da história e da sua mensagem, momento bastante gracioso pelas ideias que foram surgindo “O tempo passa sem percebermos”, “Mudamos com o tempo, como o rio”, “Por isso temos de aproveitar os momentos.”, “O rio nunca para, como o tempo e a vida”. Porém, para tal foi necessário retirar algumas dúvidas existentes, visto este não ser um formato e um tipo de escrita familiar das crianças, pelo que foi necessário reforçar a análise do texto e da sua estrutura.

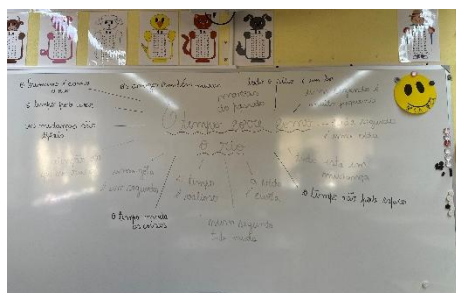
Figura 72

Leitura da narrativa “O Tempo Corre como um Rio”



Depois deste grande momento de análise formal, desafiei o grupo a reunir as ideias e criarmos um brainstorming, formato que foi logo apreciado pela turma, constituindo um momento de revisão e consolidação. O nosso brainstorming continha ideias relacionadas com a mudança, com o tempo, com amizades, com a vida, com o passado, entre outras. Estas respostas evidenciaram a capacidade de ligação à sua realidade, através de exemplos concretos, recorrendo a experiências pessoais. Esta foi uma forma de compreensão bastante favorável e significativa para os alunos, pois “não foi uma seca”, como dito por eles, o que permite uma maior predisposição para a tarefa, levando a aprendizagens mais duradouras. Para além disso, toda a turma participou de alguma forma, provendo esta atividade de um significado mais pessoal, proporcionando o aumento e desenvolvimento do vocabulário.

Figura 73



4.2.3.2. Poemas que Correm

Para dar continuidade ao livro e à sua exploração, desafiei a turma a criar com a família, reforçando a ligação entre a escola e a família, um poema que se inspirasse na estrutura e mensagem do livro, bem como à mudança que ia ocorrer nas suas vidas, com possível ligação a acontecimentos da vida pessoal.

As produções das crianças e das famílias foram bastante variadas em relação ao conteúdo, no entanto, nem todas as crianças realizaram a tarefa. Em grande grupo, fizemos uma breve análise aos poemas presentes e construímos o poema da turma, a partir dos contributos de cada aluno e dos seus poemas. Este foi um momento complicado e complexo, devido ao entusiasmo e à diversidade de ideias que surgiam da maior parte da turma. Ainda assim, com um clima de escuta e organização seleccionámos algumas ideias e frases significativas dos diferentes poemas, culminando no desenvolvimento do texto. Por fim, fizemos a revisão do mesmo, nomeadamente alguns ajustes à linguagem e à estrutura. Foi possível desenvolver um trabalho colaborativo, que promoveu a reflexão pessoal e coletiva, a escuta ativa e a participação, respeitando, sempre, cada aluno. Os alunos demonstraram um grande envolvimento e empenho na mesma, expondo as suas ideias, o que permitiu esclarecer dúvidas e consolidar algumas ideias menos corretas relativamente ao desenvolvimento de um poema, à escrita e vocabulário.

Esta dinâmica propiciou uma grande aprendizagem não só para a turma como para mim, visto que mediar um momento tão espontâneo como este é bastante complexo e exigente, sendo necessária uma grande flexibilidade. Ao analisar as produções das crianças, é claro que estas compreenderam a mensagem da história, pelo que o tema que é mais recorrente nas mesmas é a transição de ciclo, a mudança que mais próxima.

Figura 74



4.2.3.3. O Meu Caminho no 1.º Ciclo

Para explorar a passagem para o novo ciclo, considerei necessário e pertinente desenvolver e recordar o percurso efetuado ao longo do 1.º ciclo. Com esse intuito, desenvolvi uma atividade em que os alunos elaboravam um friso cronológico, de acordo com as principais memórias e acontecimentos ocorridos. Para iniciar, relembremos o que é um friso cronológico e as suas características, como evidenciado pelo registo de excerto de diálogo:

Prof. Est.: “O que é um friso cronológico e para que serve?”

F.: “É uma linha do tempo, para pôr as datas direitas.”

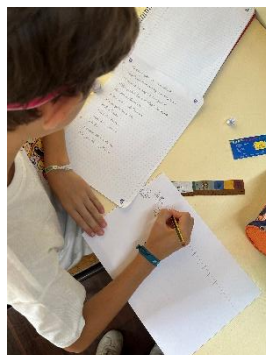
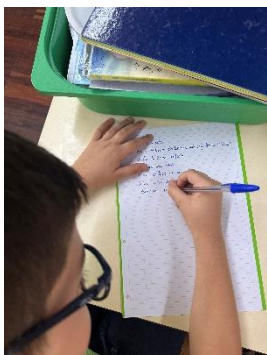
Prof. Est.: “Como é que se organiza um friso cronológico? Começa no passado ou no presente?”

M.: “Tem de ser por ordem e começa no passado. Só depois é que pomos o que aconteceu agora.”

Com algum auxílio, as ideias foram esclarecidas e clarificadas. De seguida cada criança refletiu e lembrou todas as memórias desta passagem que tinha. No entanto, as crianças demonstraram alguma dificuldade em recordar os momentos mais antigos, lembrando-se apenas dos mais recentes, no entanto, com o auxílio uns dos outros, foram conseguindo recordar mais momentos.

Após essa reflexão, cada aluno elaborou o seu próprio friso, como uma linha do tempo, sendo que algumas crianças fizeram uma única linha e outras preferiram representar os anos em separado. No geral, apesar da dificuldade inicial, todas as crianças representaram corretamente a sua passagem pelo 1.º Ciclo. Foi um momento que levou a várias partilhas e boa disposição, tendo sido apreciado pela turma, manifestado quer por palavras, como por expressões faciais.

Figura 75



4.2.3.4. O Rio da Minha História

Esta atividade surgiu no seguimento da construção do friso cronológico, em que cada aluno representou o seu friso cronológico num desenho do rio e representaram as memórias no mesmo, relacionando e contextualizando, assim, a metáfora do livro com as vivências pessoais. Os alunos produziram de forma autónoma o seu rio e as suas memórias, pelo que diferentes alunos deram destaque a diferentes vivências, uma vez que embora tenham tido as mesmas estas tiveram diferentes significados para cada um. Foi um momento de muito envolvimento por parte das crianças, em que cada uma, à sua maneira, refletiu as aprendizagens, alegrias, tristezas, amizades que viveram.

Figura 76

Construção do desenho do rio



4.2.3.5. O ritmo do meu 1.º Ciclo

Para dar continuidade ao trabalho desenvolvido, a turma, dividida por grupos, representou a sua passagem pelo 1.º Ciclo através de um ritmo musical. Ou seja, envolvendo a Educação Musical e a coordenação motora, aliadas às vivências do 1.º Ciclo, cada grupo produziu um ritmo

de acordo com os quatro anos vividos, se foram felizes, tristes, atarefados, etc. De acordo com estas características, adequavam a intensidade ou a velocidade.

Para uma abordagem inicial explorámos livremente um ritmo, pelo que alguns alunos criaram uma cadência musical e a turma repetia a mesma. De referir que os sons foram realizados apenas pelo corpo. De seguida, cada grupo conferenciou e decidiu como foi o seu primeiro ciclo, se muito rápido, se normal ou lento. Posteriormente, criaram o seu ritmo, com palmas, com o bater no peito, com o pé no chão, entre outros. Depois de os treinarem, apresentaram à turma e, em conjunto, analisámos cada um para perceber qual a ideia que o grupo teve da passagem por estes anos.

Os grupos tiveram total liberdade para a sua criação e para as suas escolhas, pelo que surgiram composições que representavam o 1.º Ciclo em geral e algumas que dividiram nos anos, aumentando e diminuindo a intensidade consoante os mesmos; isto é, alguns grupos apenas decidiram uma dinâmica (rápida ou lenta) que representou o ciclo num todo e outros dividiram o ritmo em quatro partes, representando cada ano. Os ritmos dos alunos foram bastante variados, mas de uma forma geral foram todos rápidos, o que demonstrou consenso na agitação que foram os quatro anos de 1.º Ciclo. Alguns alunos tiveram mais dinâmica que outros, incluindo alguma coreografia, mas todos foram bastante claros, pelo que a restante turma conseguia adivinhar a base do ritmo. Assim sendo, demonstraram bastante facilidade e perícia no ritmo, bem como bastante empenho, o que levou ao prazeroso desenvolvimento da atividade. Com esta, foi estimulada a criatividade, a comunicação, a cooperação, a escuta ativa e a autonomia.

Figura 77

Apresentação dos ritmos



4.2.3.6. Recordar, Imaginar, Representar!

Com o objetivo de explorar a capacidade dramática, planeei uma dinâmica que consistiu na representação de momentos marcantes vividos no 1.º Ciclo, bem como expectativas ou receios

que estivessem relacionados com o 2.º Ciclo. Todos os grupos optaram por representar uma memória do 1.º Ciclo, por se tratar de uma situação emocionalmente mais próxima e segura. Desde o momento de partilha da atividade, senti toda a turma bastante entusiasmada e empenhada perante a mesma, o que levou a uma aprendizagem efetiva. Dividi a turma em três grupos e organizaram e discutiram, em conjunto, toda a apresentação, nomeadamente qual o momento a representar, as personagens, as falas, os adereços, entre outros. No entanto, foi necessário algum apoio numa fase inicial, revelando-se posteriormente autónomos na preparação.

Após a organização e definição do teatro, os grupos ensaiaram e, posteriormente, apresentaram as suas produções à turma. Este momento foi bastante apreciado por todos, vivido com grande emoção, em que notei bastante criatividade e expressividade, com momentos de empenho e humor à mistura. A turma respondeu de uma forma incrível ao desafio, culminando num momento de descontração, de muita colaboração e uma bonita viagem, o que contribuiu para a valorização do percurso. Esta atividade permitiu desenvolver competências dramáticas e expressivas, de planeamento e trabalho colaborativo, de resolução de conflitos e de imaginação, bem como competências emocionais, nomeadamente na identificação e expressão das emoções associadas ao momento, levando a um maior autoconhecimento e reflexão. Para além disso, são desenvolvidas competências de comunicação (verbal e não verbal), no entanto compreendi que um dos grupos teve mais dificuldade em comunicar e chegar a um consenso na escolha e organização da atividade, pelo que foi necessária a minha intervenção para mediar o grupo. Isto demonstra que esta é uma área de melhoria, sendo a expressão dramática uma área positiva neste grupo.

Figura 78

Apresentação dos teatros



4.2.3.7. Vou para o 5.º ano e agora?

Uma vez que a turma sempre demonstrou bastante ansiedade e curiosidade com a transição e o dia a dia no novo ciclo e na nova escola, contactei a Psicóloga do Agrupamento, figura próxima e acarinhada, com o objetivo de esclarecer as dúvidas e tranquilizar as crianças.

Atendendo ao seu conhecimento no que toca à organização e funcionamento da escola, considerei esta uma forma bastante pertinente de explorar tudo o que envolve esta mudança

A dinâmica contou com uma inicial contextualização do objetivo da sessão. De seguida, foi lida uma história centrada na entrada de um menino no 5.º ano e dos seus receios, pelo que foi a partir desta que foram explorados alguns dos pontos relacionados com o novo ciclo, como o horário, as salas, os professores, entre diversos outros. Durante este momento os alunos fizeram muitas questões, comprovando a curiosidade e apreensão com o tema.

A Psicóloga foi bastante esclarecedora, respondendo a todas as questões com bastante segurança, o que tranquilizou os alunos, visto demonstrarem curiosidade e vontade em relação ao novo ciclo. Desta forma, esta foi uma sessão fundamental para a turma, evidenciando a importância de um trabalho articulado com todos os profissionais envolvidos na escola e na educação.

Figura 79

Sessão da psicóloga escolar



4.2.3.8. Bingo da Matemática: Números que Correm como o Rio

Para tornar a Matemática mais dinâmica e lúdica, idealizei o Bingo da Matemática, inspirando-me no jogo tradicional. Na contextualização da atividade, toda a turma ficou admirada por aliar o bingo à Matemática, pelo que foi o momento em que propus as regras e avaliamos as

mesmas.

Para iniciar a atividade, distribui as cartas do bingo e à medida que girava a roleta, colocava a questão correspondente ao número que tinha saído, pelo que os alunos iam respondendo. No fim, corrigíamos a resposta em conjunto e os alunos que acertassem assinalavam na sua carta.

Durante o jogo, ajustei o tempo de resposta pois percebi que algumas perguntas necessitavam de mais tempo para o raciocínio. De cada vez que um aluno completava linha ou coluna manifestava-o com entusiasmo evidenciando o envolvimento no jogo, diminuindo a perceção negativa que os alunos associam à matemática, o que leva a aprendizagens significativas e duradouras. Assim, foi, também, forma de consolidar algumas aprendizagens de um modo significativo, dentro de um ambiente saudável e sem competição negativa, comprovando ser uma estratégia eficaz, corroborado pelos pareceres dos alunos registados nas notas, tais como "Assim gostei de matemática, porque fiz exercícios a brincar" - M.N.

Figura 80

Jogo do "Bingo da matemática"



4.2.3.9. Do passado ao futuro... Step by Step!

A exploração da história e do meu projeto culminou numa caminhada até à escola sede, que integra o 2.º ciclo, simbolizando a passagem para a nova etapa e a transição para este ciclo, pelo que a turma ficou bastante animada por voltar à sede do Agrupamento. Inicialmente conversámos e discutimos as regras básicas e de segurança para a realização desta atividade. Durante este caminho, e com o objetivo de integrar o PEBI, fui dando algumas indicações em inglês, tal como consta na planificação. Ao chegar foi desejo meu entrar na escola, porém, tal não foi possível, uma vez que não o preparei previamente. No entanto, o objetivo e a simbologia da caminhada manteve-se relevante.

No decorrer do caminho, os alunos cumpriram, de forma responsável, todas as regras inicialmente estabelecidas. Por fim, refletimos sobre a caminhada até lá, a sua simbologia e os

seus sentimentos, sendo quase unânime a curiosidade, a ansiedade e a vontade de ingressar no novo ciclo, referindo que vão ter saudades desta escola e da professora. Assim, considero que foi um encerramento do projeto emocionalmente significativo, valorizando as experiências e aprendizagens vivenciadas, avançando para um futuro seguro e confiante.

Figura 81

Percurso realizado



4.3. Avaliação do projeto

4.3.1. Educação Pré-Escolar

O projeto desenvolvido no contexto de EPE visou articular a LI e a construção integrada do saber, ou seja, a LI desempenhou a função de promotora de aprendizagens significativas em relação às diversas áreas de saber, de acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016). De uma forma global, este objetivo foi atingido já que realizei atividades nas diferentes áreas, com base nos livros explorados. O grupo demonstrou bastante interesse e curiosidade nas diferentes explorações propostas, o que levou a um desenvolvimento global por parte de todo o grupo nos diversos domínios, cognitivo, social, afetivo, linguístico e motor.

Ao longo do projeto promovi uma aprendizagem baseada na experimentação, no envolvimento ativo do grupo, na agência da criança, para que construíssem o seu próprio conhecimento com a ação e as ferramentas adequadas, comprovadas pelas falas espontâneas que foram descritas ao longo do relatório, bem como pelas observações feitas ao longo da prática.

A observação do desenvolvimento do grupo deu-se com a exploração das três obras analisadas ao longo deste documento. Relativamente à primeira, “A lagartinha comilona”, de Eric Carle, revelou-se uma obra versátil, que possibilitou a exploração de diversos temas, como o ciclo de vida das lagartas, a alimentação saudável, a noção temporal, as sequências e contagens, impulsionando a linguagem oral. Como foi a primeira obra explorada, foi a partir desta que senti a curiosidade do grupo, que foi constante durante o trabalho. Desta curiosidade resultou uma evolução positiva no envolvimento e tempo de concentração, que era reduzido durante o período de observação do grupo. Com esta obra, consegui atingir o meu objetivo inicial, uma vez que todas as áreas de conteúdo foram trabalhadas nas diferentes atividades propostas, pois ao trabalhar o ciclo da lagarta ou a alimentação saudável, foram explorados objetivos da área do Conhecimento do Mundo, através de explorações concretas para a compreensão de conceitos, como a metamorfose. Ao nível da área da Formação Pessoal e Social, esta foi estimulada nos momentos de grande grupo, pelo respeito das regras, na participação das atividades e partilha de conhecimentos e descobertas. Na área da Expressão e Comunicação, esta obra permitiu a evolução do grupo em relação à linguagem, com enriquecimento do vocabulário, através da leitura e compreensão da história, a exploração da contagem, sequência e noção de tempo, o desenvolvimento de gráficos e de simetrias, a representação gráfica da história e da personagem e a aprendizagem de uma música.

Na segunda obra, “Natal nas Asas do Arco-íris”, de Alice Cardoso, senti que a minha prática foi mais consciente, pois o conhecimento do grupo e das suas características era maior. Esta obra permitiu fortalecer a promoção de valores como a solidariedade, a partilha, a empatia e o respeito pela diversidade, através de atividades adequadas à faixa etária e à especificidade e necessidades do grupo, utilizando estratégias como momentos de diálogo significativo e reflexão coletiva, sendo visível a identificação emocional das crianças com as personagens e situações apresentadas. Observei um crescimento nas relações entre pares, atitudes de cooperação e participação democrática, presentes na área da Formação Pessoal e Social. Ao nível da área do Conhecimento do Mundo, foram exploradas tradições, vivências culturais e o significado simbólico da época natalícia para as crianças do grupo, bem como os animais das zonas mais frias e as suas características num mapa-mundi. Na área da Expressão e Comunicação, a recriação das personagens e das situações da história desenvolveram o jogo simbólico no domínio da Educação Artística, bem como a exploração de diferentes texturas. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a verbalização de emoções, opiniões e experiências demonstrou ser um desafio para algumas crianças do grupo e no domínio da Matemática deu-se a exploração de conceitos como os opostos, a contagem e a organização de conjuntos.

Por fim, na última obra, “Mais!”, de Tracey Corderoy, a área da Expressões foi bastante explorada através de sessões de movimento, dança, jogos e do desenvolvimento da criatividade, que promoveram a expressividade das crianças; a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pela antecipação narrativa, diálogo e partilha de ideias; no domínio da Matemática, foram exploradas noções como quantidade, repetição e comparação, as figuras geométricas e pares dentro/fora, cima/baixo, etc; e a Educação Artística pela criação de produções inspiradas na mesma. A articulação desta história com a área da Formação Pessoal e Social foi igualmente rica ao promover atitudes de perseverança, autonomia, autoconfiança e amizade. Na área do Conhecimento do Mundo, através da exploração de matérias de fim aberto e da sustentabilidade dos mesmos, através da reciclagem, que permitiram a formulação de hipóteses sobre o meio e incentivaram o cuidado e sentido de pertença.

4.3.2. 1.º Ciclo do EB

Como já havia sido dito ao longo do relatório, o projeto iniciado anteriormente foi continuado tendo sido ajustado aos objetivos do novo ciclo e às características do grupo, de acordo com as aprendizagens a desenvolver neste ciclo, baseando-me nas AE. À semelhança do grupo

anterior, em geral este envolveu-se de forma efusiva e concentrada nas dinâmicas desenvolvidas, tendo sido facilitada a concretização do projeto e a aprendizagem interdisciplinar pretendida.

A minha prática pedagógica foi semelhante à prática anterior, mantendo os valores e visão de educação e aprendizagem com base na experimentação, no envolvimento ativo do grupo e na agência da criança, para que cada criança tivesse a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento através da ação e das ferramentas adequadas, resultando em aprendizagens distintas.

Estas aprendizagens surgiram no seguimento da exploração de três livros. Com o primeiro “O dia em que a Lua e a Terra se zangaram”, de David Duff, a turma desenvolveu aprendizagens em diversas áreas curriculares. A leitura da história permitiu uma abordagem ao Teatro e à componente do Português. Para além disso, esta foi desenvolvida pela compreensão da história e posteriores dinâmicas desenvolvidas, nomeadamente na apresentação oral da pesquisa dos planetas. Esta obra foi o ponto de partida para a exploração do Sistema Solar e das características dos planetas, inseridas nos conteúdos curriculares do Estudo do Meio, pelo que aliamos estas características à produção plástica dos planetas e construção de uma maquete da Via Láctea, ao nível das Artes Visuais. As TIC foram fundamentais para a pesquisa das características de cada planeta, pelo que estas serviram de mote para a elaboração e resolução de problemas com base nas características conhecidas, objetivo previsto a desenvolver na área da Matemática.

A exploração da segunda obra, “Gosto de ti como és”, de Noemí Fernández e Sara Gómez, assumiu um papel central ao nível da Cidadania e Desenvolvimento, visto ter promovido valores como a diferença, a identidade e a aceitação destas características, tanto pessoal como do outro, quer através de diálogos ou das atividades como “O que me diz o meu cato?” ou “Espelho meu, espelho meu...”. A dimensão de Português foi estimulada pela leitura e interpretação desta, através do diálogo, partilha de experiências e opiniões acerca da narrativa, bem como pela produção do reconto da história. No Estudo do Meio explorámos as rochas, o que permitiu desenvolver uma atitude investigativa e de pensamento crítico, e na Matemática foi integrada a simetria de reflexão, fazendo a comparação com a autorreflexão. Os alunos foram desafiados a desenharem os colegas para que estes descobrissem quem era e, assim, promover a Educação Artística. Com esta obra, foi possível estimular objetivos presentes na Educação Física pela reflexão dos movimentos e comportamentos dos colegas, estimulando a coordenação, a atenção, etc.

A última obra explorada com o grupo “O Tempo Corre como um Rio”, de Emma Carlisle, serviu para fazer uma retrospectiva do 1º Ciclo, com o objetivo de preparar a transição para o 2º ciclo. Mais uma vez, foi possível trabalhar as diversas componentes curriculares, uma vez que no Português, para além da compreensão da obra, os alunos foram instigados para a produção escrita de poemas e para a partilha de ideias e experiências pessoais. No Estudo do Meio, as elaborações de frisos cronológicos permitiram recordar conceitos aprendidos anteriormente e organizar as memórias, assim como cimentar noções de tempo e de identidade e, no domínio da Matemática, através de um bingo que desenvolveu diversos conteúdos. A Educação Artística foi amplamente trabalhada no âmbito da representação das suas experiências e memórias do percurso escolar e da exploração de ritmos. Em todo este trabalho, assim como durante todo o projeto, as competências colaborativas, a reflexão pessoal e do grupo, com a participação de uma sessão com uma psicóloga, permitiu abordar os conceitos de Cidadania e Desenvolvimento, com o objetivo último de ajudar o grupo a promover competências emocionais para a mudança e, assim, uma transição para o 2º Ciclo o mais positiva possível.

Como forma de avaliação do projeto e da minha prática, desenvolvi um questionário, já que considero que o momento de avaliação é parte integrante da prática pedagógica, uma vez que este permite uma recolha sistemática de informação essencial sobre o trabalho realizado. Neste questionário incluí diversas perguntas que me permitiram compreender o grau de satisfação da turma em relação ao projeto e as aprendizagens que foram mais significativas para cada um deles. Os resultados foram bastante positivos, uma vez que os alunos referiram ter gostado das atividades desenvolvidas, realçando as histórias, as atividades práticas, as atividades de grupo e o apoio dado ao longo do projeto. Destacaram o respeito, a cooperação, a autoestima, a visão do outro e alguns dos conteúdos explorados como as aprendizagens mais significativas e referiram, também, que compreenderam as orientações e sentiram-se ouvidos e valorizados. De uma forma geral, reconheceram o impacto da LI na aprendizagem, demonstrando satisfação com esta articulação.

Ao longo de toda a minha prática, observei o envolvimento dos diferentes grupos e, desta forma, o crescimento e evolução nos diferentes níveis e áreas de conteúdo, através da identificação das características e interesses, que se tornaram uma vantagem neste processo. Assim, considero que o projeto e o desenvolvimento das atividades no contexto de EPE e 1º Ciclo demonstraram e evidenciaram a articulação entre a LI e a construção integrada do saber, pelo que se torna um recurso pedagógico notável para promover aprendizagens holísticas e significativas.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão da licenciatura em Educação Básica e o final do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ambos pela Universidade do Minho, e o término de um ano de estágio exigente e árduo, torna-se fundamental refletir acerca do mesmo, da experiência e das aprendizagens realizadas ao longo do mesmo, tendo por base os cinco anos de conhecimentos e preparação para a prática.

Considero que a Prática de Ensino Supervisionada constituiu o momento principal e essencial de todo este percurso formativo, uma vez que foi o espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, em que os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica tiveram, finalmente, real sentido e significado.

Esta foi uma viagem que se revelou um desafio e que despertou em mim capacidades que, até então, desconhecia, que advinham do receio de estar ou não à altura do desafio. É uma jornada que, para além de dotar as crianças de novas aprendizagens, estas têm de ser significativas, realizadas em ambientes desafiantes e motivadores de autonomia e superação.

Foram todos estes anos que desenvolveram a minha identidade profissional enquanto educadora e professora, bem como diversas competências pessoais, emocionais e sociais, uma vez que consegui implementar as estratégias que fui aprendendo no meu percurso académico, bem como adquirir novas estratégias e, conseqüentemente, competências pedagógicas. Para além disso, tive a capacidade de ultrapassar desafios que surgiram ao longo do processo e adaptar a minha prática a cada grupo, desenvolvendo uma relação de confiança com o mesmo e com as equipas educativas, gerando um ambiente seguro e de bem-estar, possibilitando momentos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e didática das crianças, já que “Se a relação com o cuidador é segura, a criança irá cada vez mais longe para explorar.” (L’Ecuyer, 2017, p.42).

Desta forma, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada assumi uma atitude mais crítica e reflexiva acerca da minha intervenção, que, em comunhão com as competências enumeradas anteriormente e da mobilização dos saberes teóricos, científicos e didáticos, permitiram a melhoria da minha prática, cada vez mais contextualizada, intencional e inclusiva, ajustada às características, necessidades e interesses das crianças. Para isso, a metodologia I-A teve um papel preponderante, pois levou-me à constante reflexão acerca da minha intervenção, identificando lacunas e progressos no processo, o que fez com que melhorasse a minha ação

pedagógica, através da observação e reflexão contínuas. Esta reflexão constante na e sobre a ação permitiu-me compreender que ensinar não se resume à aplicação de estratégias previamente definidas, mas exige capacidade de observação, escuta, adaptação e tomada de decisões conscientes e fundamentadas, para que consiga chegar a todas as crianças da forma que cada uma necessita para ter um bom desempenho escolar.

Esta metodologia, através da observação, permitiu-me adequar sempre a minha intervenção e o projeto às curiosidades, interesses e necessidades dos grupos, o que levou a uma prática mais direcionada, ajustada e adequada.

A metodologia de Investigação-Ação assumiu um papel estruturante ao longo de toda a PES, possibilitou a identificação de problemáticas emergentes no processo de ensino e aprendizagem de cada grupo onde estive presente, bem como a implementação de estratégias de melhoria contínua. Permitiu, também, uma prática flexível e em permanente aperfeiçoamento, valorizando, em todos os momentos, as propostas, curiosidades, interesses e necessidades dos grupos e turmas, contribuindo para aprendizagens mais significativas e enriquecedoras.

No contexto da Educação Pré-Escolar, o estágio revelou-se simultaneamente muito esperado e profundamente desafiante, pois apesar de já possuir alguma experiência prévia no contacto com crianças desta faixa etária, a prática em contexto educativo formal confrontou-me com novas exigências e responsabilidades. A observação atenta e a escuta ativa permitiram-me compreender cada criança como um ser único, inserido em contextos diversos, com ritmos, interesses e necessidades próprias, que sempre tive presente ao longo de toda a prática. Mais ainda, sempre me baseei na construção de relações seguras e de confiança que se revelaram fundamentais para a exploração, a aprendizagem e o bem-estar do grupo, confirmando a importância da dimensão relacional na prática educativa, abordadas no contexto teórico. Para tal, o brincar teve um papel principal para a criação desta relação próxima e a exploração de conhecimento ao longo de todo o projeto.

Neste contexto, sempre coloquei a criança no centro do processo de aprendizagem, enquanto sujeito competente, ativo e construtor do seu conhecimento e, talvez por isso, encontrei desafios, nomeadamente a faixa etária, a gestão da atenção do grupo, a diversidade de níveis de desenvolvimento, a gestão do tempo e dos imprevistos e a realização de registos durante as atividades, que aprendi a encarar como oportunidades significativas de aprendizagem. A reflexão

crítica sobre estas dificuldades conduziu à adaptação das minhas estratégias, à diversificação das propostas e à construção de ambientes educativos ricos em interações.

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente numa turma do 4.º ano de escolaridade, o estágio revelou-se inesperadamente surpreendente, a ponto de questionar concepções prévias e preferências pessoais até então. No entanto, também fui confrontada com desafios significativos, tais como a exigência curricular e a responsabilidade associada a um ano de provas nacionais. A gestão de um grupo dinâmico e participativo colocou contrariedades, particularmente ao nível da planificação e da gestão do tempo, pela dificuldade de articular as atividades propostas com as Aprendizagens Essenciais para o 4º ano, com a planificação da professora titular, com as exigências institucionais e com os interesses dos alunos. Estas responsabilidades exigiram, da minha parte, uma grande capacidade de adaptação, diálogo e trabalho colaborativo, que descobri ter.

Apesar das dificuldades sentidas, este contexto permitiu-me descobrir uma nova motivação e vocação profissional, reforçando a convicção de que o ensino no 1.º Ciclo deve afastar-se de práticas tradicionais e promover metodologias que fomentem a autonomia, a reflexão e o envolvimento ativo dos alunos. Considero que a utilização da Literatura para a Infância como eixo integrador, bem como a implementação de projetos globalizantes, permitiu-me articular, de forma eficaz, as diferentes áreas do saber, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas, mantendo sempre a atenção e envolvimento de todos os alunos.

Ao longo de toda a PES, procurei conhecer os diferentes ambientes e contextos, de forma a proporcionar às crianças desafios diversificados e metodologias inovadoras, que lhes permitissem contactar com propostas distintas daquelas que experienciam no seu quotidiano. Para tal, senti que o apoio, a experiência e a colaboração das professoras cooperantes, das supervisoras institucionais, das equipas educativas, das famílias e da comunidade educativa revelaram-se fundamentais.

Esta caminhada foi extremamente rica em momentos positivos, de superação e aprendizagem; todas as adversidades encontradas ao longo da PES, permitiram-me evoluir contínua e significativamente, tanto a nível pessoal como profissional. Com elas, compreendi e aceitei que o erro não deve ser encarado como um mau momento ou falta de capacidade ou planeamento, mas sim como uma oportunidade de aprendizagem, de forma a fortalecer a resiliência e flexibilidade face ao imprevisto e a assumir uma atitude ética e humanizada na relação

com cada criança, que considero essenciais para uma prática responsiva e responsável. A reflexão sistemática, presente nas reflexões semanais, mas que sentia necessidade de fazer ao fim de cada dia de estágio, permitiu-me verificar do meu crescimento, reforçando a confiança nas minhas capacidades enquanto futura profissional da educação.

Em suma, a Prática de Ensino Supervisionada constituiu uma etapa profundamente enriquecedora do meu percurso formativo e que superou todas as minhas expectativas em ambos os contextos. Esta representa o ponto de partida da minha caminhada profissional, que sei que terá múltiplos desafios, que as experiências, conhecimentos e competências que o estágio me proporcionou me ajudarão a ultrapassar.

Enquanto futura educadora e professora, comprometo-me a continuar a desenvolver uma prática pedagógica reflexiva, inclusiva e significativa, colocando a criança no centro da minha prática e do seu desenvolvimento, promovendo experiências e ambientes educativos que permitam um desenvolvimento holístico de todas as minhas crianças. Para tal, não deixarei para trás todas as aprendizagens, valores e experiências para que estas continuem a ser a bússola da minha prática profissional e para que veja o ensino como uma porta para um mundo de descobertas para todos os alunos com quem terei o prazer de explorar conhecimentos novos.

Orgulhosa do trabalho realizado e do crescimento sentido, acabo esta jornada com a certeza que desenvolvi e trabalhei muito em mim. A Bruna que iniciou este processo não é a mesma Bruna que o termina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21–30. <http://www.inafop.pt/revista/docs/>
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: O ano de indução. *Formação Docente*, 6(11), 109-126. <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- Almeida, A., Oliveira, A., Leite, Liberali, C., Marques, D., Lagoa, E., Coube, M. L. & Cavalcante, M. (2013). *A literatura infantil e o desenvolvimento da linguagem na criança*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
- Almeida, M. I. (2002). Profissionalização do professor: Problemas e perspectivas. In A. A. Gomes, A. M. C. Santos Menin, & Y. U. F. Leite (Orgs.), *Políticas públicas: Diretrizes e necessidades da educação básica* (pp. 21–28). Presidente Prudente: Cromograf.
- Araújo, H. (2016). *O texto e a leitura literária na biblioteca escolar: fundamentos, estratégias e atividades*. Rede de Bibliotecas Escolares. <https://www.rbe.mec.pt/np4/file/680/bibliotecarbe9.pdf>
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos direitos da criança*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores: Das teorias às práticas*. Lidel.
- Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. (2002). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. [Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/71580>
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Universidade Aberta.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores-perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127-140.

- Bessa, N. & Fontaine, A.M. (2002). *Cooperar para aprender - uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Asa Editores II.
- Bidarra, M., & Festas, M. (2005). Construtivismo(s): Implicações e Interpretações Educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 177-195.
- Boiko, A., Zamberlan, M. (2001). A Perspectiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: O brincar no Pré-Escolar. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51-58.
- Bonatto, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A., Lopes, T. B., & Frison, M. D. (2012). *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*. In *IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul* (pp. 1–12).
- Buckingham, A. (2011). *Em foco.... transformar o lixo num tesouro*. Infância na Europa. 21, 31.
- Caldeira, M. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho.
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., Pinto, J. R., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M. L. & Castro, S. T. (2018). *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf
- Camargo, M. A. S., & Silva, M. J. P. (2020). A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável. *Revista ESPACIOS*, 41(9), 1–13. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410913.html>
- Campos, J., Silva, T., & Albuquerque, U. (2021). Observação Participante e Diário de Campo: quando utilizar e como analisar? In U. Albuquerque, L. Cunha, R. Lucena & R. Alves (Eds.), *Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia* (pp. 95-112), NUPEEA. https://www.researchgate.net/publication/351492815_Observacao_Participante_e_Diario_de_Campo_quando_utilizar_e_como_analisar
- Cantalice, L. M. (2004). *Ensino de estratégias de leitura*. *Psicologia escolar e educacional*, 8, 105 106. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000100014>

- Cantarelli, A. P., Cardoso, E., & Simioni, R. (2006). *Literatura infantil: instrumento educacional*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Cardona, M. J. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planeearavaliar.pdf>
- Cardoso, A. (2007). *Natal nas Asas do Arco-íris*. Edições Nova Gaia.
- Carle, E. (2010). *A lagartinha muito comilona*. Kalandraka
- Carlisle, E. (2025). *O Tempo Corre como um Rio*. Fábula.
- Carvalho, G. S. & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editores.
- Charréu, L. & Oliveira, M. (2015). Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa artes visuais. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 410-425.
<http://www.rdp.uevora.pt/handle/10174/16187>
- Corderoy, T. & Warnes, T. (2015). *Mais!*. Minutos de Leitura.
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf
- Costa, A., Aguiar, M. C., & Rocha, J. (2019). *Lecionar expressão e educação musical no 1.º ciclo do ensino básico*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. 91-101.
<http://hdl.handle.net/10400.19/6218>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3a7%3a3o_Ac%3a7%3a3o_Metodologias.PDF
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série - n.º 201.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série - n.º 201.
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2001-34555875>

- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série - n.º 129.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série - n.º 129.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Delors, J. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO. Cortez Editora.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Diário da República, 2.ª série - n.º 129.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166875982>
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República, 2.ª série - n.º 138.
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>
- DGE (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Direção-Geral da Educação.
<https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.*
- Dionísio, M. L., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal: concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspetiva*, 24(2), 597–622.
- Duff, D. (2024). *O Dia em que a Lua e a Terra se Zangaram*. Nuvem de Letras.
- Fernandes, D. (2020). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica. Folha de Apoio à formação*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação.
- Fernández, N. & Gómez, S. (2025). *Gosto de ti como és*. Alma dos Livros.
- Fiorin, J. L. (2008). Linguagem e interdisciplinaridade. *Alea: Estudos Neolatinos*, 10(1), 29-53.
<https://doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100003>
- Fleck, G. F. (2012). O papel da literatura infantil e infanto-juvenil na formação do leitor. *Revista Língua & Literatura*, 10(14), 13-27.
<https://revistas.fw.uri.br/revistalinguaeliteratura/article/view/72>
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In. Raposo-Rivas, J. Escola, Martinez-Figueira, F.

- Aires (Coods.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323-342). Andavira Editora.
- Franco, M., & Balça, Â. (2018). Em busca da relação (im)possível: entre a educação literária e a educação artística. *Educar em Revista*, 34(72), 77–93. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62762>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25.^a ed.). Paz e Terra.
- Freire & Almeida (2017). A interdisciplinaridade como integração do conhecimento: superando a fragmentação do saber. *Percursos Acadêmicos: Exclusão x inclusão: paradoxos do mundo contemporâneo*, 7(14), 436 - 451. <https://doi.org/10.5752/P.2236-0603.2017v7n14p436-452>
- Galvão, C. (2006). Ciência na literatura e literatura na ciência. *Revista Interações*, 2(3), 32-51. <https://doi.org/10.25755/int.305>
- Godde, E., Bosse, M. L., & Bailly, G. (2019). *A review of reading prosody acquisition and development. Reading and Writing*, 33(2), 399-426.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com inteligência emocional*. (3^a ed). Temas e Debates.
- Guimarães, H. & Pombo, O. (1993). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Texto Editores.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1995). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jófil, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: teorias e práticas*, 2(2), 191-208.
- Kemmis, S. (1989). Encouraging action through new orientations to evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 15(1), 141–150.
- Lacerda, T. E., & Pedrosa, D. S. (2023). Educando para a complexidade: O papel da formação docente no despertar da consciência planetária. *Revista Debates Insubmissos*, 6(23), 176–195. <https://doi.org/10.32359/debin2023.v6.n23.p176-196>
- Ladeiras, A., Barroso, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Veloso, C., Fuertes, M. & Sousa, O. (2016). Participação e envolvimento da criança numa tarefa de construção com educadoras e educadores. In F. Veiga (Cord.), *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas da*

psicologia e educação - motivação para o desempenho académico (pp. 619-633).

Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/11122>

Lameira, A., Ferreira, S., Araújo, T., Gonçalves, J. & Tavares, F. (2025). A interdisciplinaridade no currículo escolar: desafios e possibilidades. *Lumen et virtus*, 16(46), 2861-2875.

<https://doi.org/10.56238/lew16n46-089>

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción - Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade: como educar num mundo frenético e hiperexigente?*. Planeta Manuscrito.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª série - n.º 237.

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série - n.º 34.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lucas, M. & Moreira, A. (2018). *Quadro europeu de competência digital para educadores - DigCompEdu*. Universidade de Aveiro.

Machado, C., & Fernandes, C. H. (2014). Saberes docentes em ruptura: uma análise das concepções sobre a docência de professores em formação. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 8(2), 421-438. <https://doi.org/10.21723/riaee.v8i2.5752>

Magalhães, M. H. (2021). A Literatura para a infância, a formação do leitor crítico e a educação intercultural. *Álabe*, 23, 1-17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.3>

Marchi, R. C. (2017). A criança como ator social: críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. *Práxis Educativa*, 12(2), 617-637. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0019>

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendes, F., & Costa, A. L. (2016). Livros de histórias – um recurso para a aprendizagem da matemática e do português na educação de infância. In A. P. Canavarro, A. Borralho, J. Brocardo & L. Santos (Eds.), *Recursos no ensino e na aprendizagem da Matemática: Livro de atas do Encontro de Investigação em Educação Matemática* (pp. 243–256). EIEM.
- Mendes, T. & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-posições*, 27(2), 115-132. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>
- Martins, G., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F. & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, L., & Mendes, T. (2013). Literatura Infantil e a Educação Ambiental. *Revista aprender*, (33), 151- 156. <https://doi.org/10.58041/aprender.104>
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens*, 2. <http://uepgfocafoto.wordpress.com/>
- Moreira, A. C., Santos, H., & Coelho, I. S. (2014). A música na sala de aula - A música como recurso didático. *UNISANTAS - Humanitas*, 3(1), 41-61. <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/273/274>
- Neto, C. (2001). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In G. Guedes (ed.) *Aprendizagem motora: problemas e contextos*. Edições FMH.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira, N., J., R. (2023). O papel do desenho na alfabetização e desenvolvimento infantil: uma revisão de literatura. *Revista Humanidades & Tecnologia (Finom)*, 39, 412-421.
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: Teoria e práxis* (3ª ed.). Porto Editora.
- Pereira, Í. S. (2020). Boas conversas. A leitura partilhada como área de investigação. *Entreler*, 50-59. <http://pnl2027.gov.pt/np4/entreler>
- Pimenta, S. G. (1997). Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 3(3).
- Pinto, M. O. & Pereira, L. Á. (2016). Escrever para aprender no ensino básico: das concepções dos professores... às práticas dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 109-139. <https://doi.org/10.21814/rpe.7936>
- Pontes, V. M. A. & Azevedo, F. F. (2008). *A criança e a literatura infantil: uma relação fantástica em sala de aula*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (IEC). <https://hdl.handle.net/1822/8008>
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Diário da República, 1.ª série – n.º 149. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115993877>
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*. Universidade de Aveiro.
- Rauen, R. M. & Momoli, D. B. (2015). Imagens de si: O autorretrato como prática de construção da identidade. *Educação, Artes e Inclusão*, 11, 51-72. <http://dx.doi.org/10.5965/198431781112015051>

- Rosa, A. P. M., & Goi, M. E. J. (2025). Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. *Revista Educação Pública*. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br>
- Santos, A. R., Araújo, J. F. & Tirolí, L. G. (2023). Práticas de leitura literária no espaço da educação infantil: olhares à formação e ação docente a partir da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 19, 1-14. <https://doi.org/10.47249/rba2023728>
- Santos, L. & Pinto, J. (2018) *Ensino de conteúdos escolares: a avaliação como fator estruturante*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Santos, S., Cardoso, A. P. & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In Gomes, C. A., Figueiredo, M., Ramalho, H. & Rocha, J. (Coords.). *Atas do XIII Congresso SPCE: Fronteiras, diálogos e transições na Educação*. 1045-1053. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Santos, S., Silva, C., Santos, D. & Silva, E. (2018). A Importância da Literatura Infantil no Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita da Criança. In M. Miranda & P. Castro (Orgs.), *V Congresso Nacional de Educação* (n.d.). Editora Realize.
- Schirmann, J. K., Miranda, N. G., Gomes, V. F. & Zarth, E. (2019). *Fases De Desenvolvimento Humano Segundo Jean Piaget*. Editora Realize.
- Silva, S. R. R. (2013). *A literatura infantil e a promoção da leitura*. Universidad de San Pablo. <https://hdl.handle.net/1822/58650>
- Silva, B., Santos, C., Fonseca, G., Silva, J. & Costa, J. (2021). A importância da Literatura Infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(6), 1278-1289. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i6.1522>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silveira, D. S., Novello, T. P., & Laurino, D. P. (2011). *O uso de materiais concretos no ensino da matemática nas primeiras etapas de escolarização*. Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Exedra*, (9), 111-118.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Artmed.
- Sousa, M. E. (2007). O livro na família e no jardim de infância – Passos e espaços para a formação de leitores. *Malasartes*, 15, 66-69.
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). *Improving Student Engagement. Current Issues in Education*, 14(1).
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2019). Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. Lisboa: Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Varela, P. (2009). Ensino Experimental das Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico: construção reflexiva de significados e promoção de competências transversais [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório UM. <https://hdl.handle.net/1822/10668>
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 33–43. <https://doi.org/10.34626/y5rkx860>
- Veloso, R. M. (2003). Não-receita para escolher um bom livro. In. A. V. Carvalho, J. A. Gomes, J. Oliveira & A. S. Pedro (Orgs.), *No branco do sul as cores dos livros: 5.º encontro sobre literatura para crianças e jovens* (pp. 173-192). Editorial Caminho. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4429>
- Verdum, P. (2013). Prática pedagógica: o que é? O que envolve?. *Educação por Escrito*, 4(1), 91-105.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30(106), 197–217. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100010>
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. da Silva (Org.), *S. Hall & K. Woodward, Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. (3rd ed.). 7-72. Editora Vozes.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.ª ed.). Edições ASA.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Planificações da Educação Pré-Escolar

Atividade: O Castelo do nosso Rei			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Estimular a linguagem oral; • Fomentar a autonomia; • Promover a coordenação óculo-manual; • Identificar as cores; • Favorecer a contagem; • Utilizar corretamente os materiais.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo (conversa); - Pequeno grupo (pinturas das folhas e montagem do castelo);	Devido ao interesse e proposta do grupo para a realização de um castelo para o fantoche utilizado, a Educadora desafia o grupo a elaborar e decorar o castelo, colorindo as “pedras do mesmo”. Para tal será utilizada a técnica do roll-on, que consiste em encher os frascos com tinta e usar a bola para espalhar a tinta. Para realizar esta atividade, o grupo é dividido em pequenos grupos e procedem à exploração dos roll-on, da sua quantidade, das cores e do modo de utilização. Posteriormente, cada criança escolhe uma cor e pinta a sua folha. Depois de secas, procede-se à elaboração do castelo. Com uma estrutura de plástico base, cada criança cola a sua pedra no castelo. Com a estrutura completa, coloca-se o elástico à volta do castelo e os fantoches e dispõe-se o mesmo na área da biblioteca.	- Folhas; - Tintas; - Roll-on; - Estrutura de plástico; - Elástico; - Fita-cola; - Fantoches de dedo.	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais); - Área da Formação Pessoal e Social.
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Demonstrar autonomia durante a realização da atividade; • Revelar curiosidade sobre novas técnicas de expressão; • Motricidade fina na colagem dos materiais.			

Atividade: Hora do Conto: “A Lagartinha muito comilona”			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Estimular a linguagem oral; • Estimular a imaginação; • Estimular a atenção; • Fomentar a interpretação oral; • Desenvolver o vocabulário; • Compreender a noção de tempo; • Identificar alimentos.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo;	Em grande grupo, a Educadora convida o grupo a participar na “Hora do Conto”, através do manuseamento do fantoche do Rei. Inicialmente, a Educadora questiona o grupo acerca das ideias que têm no que toca à capa e contracapa • O que é que vocês veem na capa e na contracapa? • O que é que acham que vai acontecer na história?” De seguida, lê o título e questiona novamente • Com o título, quem é que vai ser a personagem e o que é que vai acontecer?” Assim, procede à leitura do livro. Posteriormente, questiona as crianças acerca do que ouviram, fazendo perguntas de interpretação e de comparação com o que disseram inicialmente, bem como sobre o que gostariam de fazer e aprender com o que escutaram.	- Livro “A Lagartinha muito comilona”, de Eric Carle	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Área da Formação Pessoal e Social.
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Revelar e partilhar conhecimentos; • Responder corretamente às perguntas de interpretação; • Demonstrar interesse e atenção durante a leitura do livro.			

Atividade: O que é a alimentação saudável e não saudável?			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Estimular a linguagem oral; • Estimular a atenção; • Desenvolver o vocabulário; • Identificar alimentos; • Compreender noção de pertence e não pertence; • Compreender quantidades ("mais e menos" "maior e menor").			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo (Interpretação da roda dos alimentos); - Pequeno grupo (Construção da tabela)	Em grande grupo, a Educadora apresenta ao grupo uma roda dos alimentos, permitindo a partilha de observações e conhecimentos sobre a mesma, fazendo algumas questões para a análise da roda. De seguida, convida o grupo a identificar os alimentos da história e a colocar os mesmo no grupo correto. Posto isto, identifica os alimentos colocados na roda como alimentação saudável e os que ficaram fora da mesma como alimentação não saudável: • O que está dentro da roda é o que devemos comer ou o que não devemos comer? Então estes alimentos pertencem à alimentação saudável ou não saudável? Finalmente, desafia as crianças para, em pequenos grupos, elaborarem uma tabela com os alimentos saudáveis e não saudáveis da história e de revistas de supermercado.	- Roda dos alimentos; - Tabela; - Imagens dos alimentos da história; - Revistas; - Cola.	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais); - Área da Formação Pessoal e Social.
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Demonstrar autonomia e atenção durante a realização da atividade; • Revelar e partilhar conhecimentos.			

Atividade: Que sequência tem?			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Estimular a linguagem oral; • Fomentar a autonomia; • Promover a coordenação óculo-manual; • Favorecer a contagem; • Estimular os sentidos do paladar, tato, visão e olfato; • Identificar alimentos; • Identificar os dias da semana; • Desenvolver o movimento de pinça; • Estimular a atenção; • Estimular o raciocínio matemático presente na seriação; • Utilizar corretamente os materiais.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo (construção do gráfico de barras dos alimentos); - Pequeno grupo (confeção das espetadas de fruta);	Em grande grupo, a Educadora convida o grupo a recordar a alimentação feita pela lagarta ao longo dos dias da semana e registá-la num gráfico com recurso à colagem das imagens dos alimentos presentes na história. Para isso, os alimentos estarão dispostos no centro do grande grupo, para que à vez cada criança possa colar um alimento no seu respetivo dia da semana. Posteriormente, questiona o grupo acerca dos conceitos matemáticos “mais e menos”, questionando qual foi o dia da semana em que a lagarta comeu mais e menos alimentos e desafia o grupo a contar os alimentos de cada dia. Seguidamente, desafia as crianças a confeccionar a sobremesa desse dia, com os frutos comidos durante a semana pela lagarta da história, respeitando a sequência da mesma. Como motivação, a Educadora pergunta ao grupo qual o local da instituição onde comem a sua sobremesa e questiona quem quer confeccioná-la nesse mesmo espaço. Nesta fase, a Educadora entrega um pau de espetada a cada criança, colocando à disposição os frutos para que as crianças construam a sua espetada de fruta.	- Folhas; - Fita-cola; - Gráfico de barras; - Imagens dos alimentos; - Alimentos (maçã, pera, ameixa, morango e laranja); - Espetadas de madeira.	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais); - Área da Formação Pessoal e Social.
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Demonstrar autonomia e atenção durante a realização da atividade; • Revelar e partilhar conhecimentos; • Realizar movimentos precisos na confeção da espetada de fruta.			

Atividade: Visualização do ciclo da lagarta			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Estimular a linguagem oral; • Estimular a atenção; • Fomentar a interpretação oral; • Desenvolver o vocabulário; • Compreender a noção de tempo; • Identificar as diferentes fases do ciclo de vida da lagarta; • Nomear algumas partes do computador; • Identificar rimas.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo;	Em grande grupo, a Educadora convida o grupo a visualizar dois vídeos sobre o ciclo de vida da lagarta. Inicialmente, questiona o grupo sobre os elementos que constituem o computador para perceber o nível de conhecimento neste domínio. Após a visualização do mesmo, a Educadora, relembra o assistido através de perguntas de interpretação sobre o mesmo, tais como: • Como é que começa o ciclo da lagarta? E depois o que é que acontece? • Qual é o nome deste ciclo? E o nome da lagarta e da borboleta como é que é?	- Computador; - Coluna.	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Área da Formação Pessoal e Social.
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Revelar e partilhar conhecimentos; • Responder corretamente às perguntas de interpretação; • Demonstrar interesse e atenção durante a visualização dos vídeos;			

Atividade: Registo do ciclo da lagarta			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Estimular a linguagem oral; • Estimular a atenção; • Fomentar a interpretação oral; • Desenvolver o vocabulário; • Compreender a noção de tempo; • Identificar as diferentes fases do ciclo de vida da lagarta; • Nomear algumas partes do computador; • Identificar rimas.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Pequeno grupo;	Em pequeno grupo, a Educadora apresenta ao pequeno grupo os materiais e coloca-os à disposição das crianças para que estas os explorem e identifiquem as suas características, diferenças e semelhanças. • Conhecem estes materiais? O que são? Após esta exploração, o grupo faz corresponder as diferentes fases do ciclo da lagarta aos materiais. • Qual destes alimentos é que parece o ovo? E a lagarta? E o casulo? E a borboleta? • Vamos organizar o ciclo da lagarta então, quem sabe? De seguida, colam os materiais na folha natural segundo a ordem das fases trabalhadas e, por fim, a Educadora coloca perguntas para aferir a aquisição do conhecimento por cada criança.	- Massas com diferentes formas; - Feijões brancos; - Folhas naturais; - Cola.	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais); - Área da Formação Pessoal e Social.
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Demonstrar atenção durante a realização da atividade; • Revelar e partilhar conhecimentos sobre o ciclo de vida da lagarta.			

Atividade: A minha borboleta			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: - Fomentar a autonomia; - Promover a coordenação óculo-manual; - Estimular o raciocínio matemático presente na simetria da borboleta; - Identificar as cores; - Fomentar a curiosidade; - Utilizar corretamente os materiais.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Pequeno grupo (realização da borboleta); - Grande grupo (avaliação da atividade).	Em grande grupo, a Educadora recorda a proposta feita pelo grupo na semana anterior e desafia-os a elaborar a sua borboleta. Em pequeno grupo, mas de forma individual, cada criança coloca pingos de tinta numa metade da folha de desenho. De seguida, a criança fecha a folha, espalha a tinta, através de movimentos largos em cima da folha e, por fim, observa o resultado ao abrir a sua folha. Em grande grupo, procede-se à avaliação e observação das diferentes simetrias realizadas. - O que é que nos fizemos? - O que é que aconteceu quando fechamos e abrimos a folha? Então os dois lados da folha, as asas da borboleta, são iguais ou diferentes?	- Folhas de desenho; - Tintas; - Batas de tintas.	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais) - Área da Formação Pessoal e Social.
Avaliação: - Alcançar os objetivos propostos; - Demonstrar autonomia e atenção durante a realização da atividade; - Revelar e partilhar conhecimento; - Realizar movimentos com força e precisão necessária para a atividade.			

Atividade: O nosso pinheiro de Natal			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Estimular a coordenação óculo-manual; • Estimular a atenção; • Desenvolver o vocabulário; • Nomear elementos do Natal; • Nomear corretamente a cor; • Saber esperar pela sua vez.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo;	Em grande grupo, a Educadora recorda as partilhas realizadas anteriormente e desafia o grupo a participar na decoração do Pinheiro de Natal da sala, desenhando pinheiros no vidro da sala, com canetas de acetato. De seguida, a Educadora coloca à disposição da exploração das crianças os diferentes elementos do Natal recortados em esponja, para os possam manusear, sentir e identificar. No fim, a Educadora convida cada criança a escolher um dos elementos disponíveis e a cor e a carimbá-lo no pinheiro desenhado no vidro da sala. Durante a atividade a Educadora coloca músicas de Natal, para que se crie um ambiente acolhedor e propício à realização da atividade.	- Esponjas; - Tintas coloridas; - Canetas de acetato; - Coluna de som.	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais e subdomínio da Música); - Área da Formação Pessoal e Social.
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Revelar e partilhar conhecimentos; • Esperar corretamente pela sua vez; • Demonstrar cuidado e precisão durante a realização da atividade.			

Atividade: A neve do Natal			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Potenciar estímulos sensoriais; • Estimular a atenção; • Desenvolver o vocabulário; • Nomear elementos do Natal; • Demonstrar cuidado na realização da atividade; • Desenvolver a coordenação óculo-manual			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Pequeno grupo;	Em grande grupo, a Educadora recorda as partilhas realizadas anteriormente. De seguida, em pequenos grupos, desafia o grupo a experienciar a “neve”, representada pela farinha e a partilharem as sensações sentidas com estas experimentação. Finalmente, questiona as crianças quem quer decorar casas com a “neve” explorada. Para tal, a Educadora desenha alguns elementos nas casas, como janelas, portas, telhas, com cola e convida as crianças a deixar cair a neve nas casas. No fim, pede às crianças que levantem as suas casas e limpem a neve em excesso, para que consigam ver o resultado.	- Cartão; - Cola; - Farinha.	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais); - Área da Formação Pessoal e Social.
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Demonstrar coordenação entre a mão e os olhos (óculo-manual); • Revelar interesse na atividade; • Revelar um discurso compreensível na partilha das sensações.			

Atividade: Hora do Conto “O Natal nas Asas do Arco-Íris”			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Estimular a linguagem oral; • Estimular a imaginação; • Estimular a atenção; • Fomentar a interpretação oral; • Desenvolver o vocabulário; • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; • Escutar os outros e responder adequadamente, apresentando as suas ideias, tanto em situações de comunicação individual como em grupo. • Compreender a noção de tempo; • Compreender a noção de opostos.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo;	Em grande grupo e através do manuseamento do fantoche do Rei, a Educadora convida o grupo a participar na “Hora do Conto”. Inicialmente, a Educadora questiona o grupo sobre o Natal e os conceitos que tem, lembrando algumas ideias. De seguida, a Educadora efetua a leitura da história “Natal nas asas do arco-íris”, através de uma leitura expressiva e cativante. Posteriormente, coloca algumas questões acerca da história e o que aprenderam, dando ênfase aos sentimentos implícitos na mesma.	- Computador; - História “Natal nas Asas do Arco-íris”, de Alice Cardoso	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Área da Formação Pessoal e Social.
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Revelar e partilhar conhecimentos; • Responder corretamente às perguntas de interpretação; • Demonstrar interesse e atenção durante a leitura do livro; • Identificar sentimentos; • Demonstrar compreender a moral da história partilhada.			

Atividade: Exploração da neve			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Estimular a linguagem oral; • Estimular a atenção; • Estimular a imaginação; • Desenvolver o vocabulário; • Desenvolver a motricidade fina; • Reconhecimento das cores; • Demonstrar curiosidade e interesse pelo que rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo (Conhecimento dos materiais e elaboração da neve); - Pequeno grupo (Exploração e modelagem da neve)	Em grande grupo, a Educadora questiona o grupo acerca das suas vivências com a neve, ou seja, se algum dos elementos do grupo já tinha experienciado a neve. • Alguém já brincou na neve? • Como é que era a neve? De seguida, desafia o grupo a explorarem a neve da história. • Quem é que quer mexer e brincar com neve? Primeiramente, partilha com o grupo os ingredientes necessários para a realização da mesma. Posteriormente, procede à elaboração e exploração em conjunto com o grupo. Seguidamente, divide o grande grupo em pequenos grupos e na área das expressões exploram as sensações do resultado. Explorada a neve branca, procedem à mistura das cores, nomeando as mesmas. Finalmente exploram a neve colorida, presente na história ouvida.	- Tabuleiro; - Bicarbonato de sódio; - Água; - Corante alimentar de variadas cores.	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais); - Área da Formação Pessoal e Social.
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Revelar autonomia e atenção durante a realização da atividade; • Demonstrar curiosidade; • Partilhar oralmente as sensações experienciadas.			

Atividade: Que animais vivem na neve?			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Estimular a linguagem oral; • Nomear características dos animais da neve; • Estimular a atenção; • Responder a questões simples; • Identificar os animais da neve pelo nome; • Participar em jogos simples; • Elaborar conjuntos; • Escutar os outros e responder adequadamente, apresentando as suas ideias, tanto em situações de comunicação individual como em grupo. • Relacionar fotografias; • Demonstrar curiosidade na exploração do mapa mundo; • Revelar curiosidade pelas tecnologias.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo (Partilha dos conhecimentos adquiridos) - Pequeno grupo (Exploração das imagens dos animais).	Em grande grupo, as crianças partilham com o grupo as informações que descobriram com as famílias, sobre os animais da neve. Posteriormente, a Educadora apresenta ao grupo um mapa do mundo com imagens dos animais presentes nas diferentes partes do planeta. A Educadora permite a exploração por parte das crianças, colocando pequenas perguntas que facilitem a exploração, tais como: • O que veem neste mapa? • Que animais conseguem encontrar? • Alguém consegue encontrar algum animal da neve? Após a exploração, em pequenos grupos, a Educadora partilha com o grupo os cartões com imagens de animais da neve e desafia-os a partilharem as suas características com os pares e a elaborarem conjuntos segundo as mesmas características.	- Imagens de animais; - Mapa do mundo.	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Área da Formação Pessoal e Social
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Revelar e partilhar conhecimentos; • Elaborar conjuntos segundo características físicas; • Saber esperar pela sua vez para falar e participar.			

Atividade: Os opostos			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Expressar, através da linguagem oral, as ações das imagens; • Estimular a atenção; • Desenvolver o vocabulário; • Saber partilhar os materiais; • Identificar as personagens e ações da história; • Executar ordens simples; • Compreender e identificar opostos.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo (Exploração das imagens); - Pequeno grupo (Realização do jogo).	Em grande grupo, a Educadora e o grupo exploram a noção de oposto através das emoções feliz e triste, representadas na cara da Educadora. Após este momento, partilha com o grande grupo, imagens sobre personagens e ações da história trabalhada "O Natal nas asas de um arco-íris". De seguida, questiona o grupo sobre as mesmas, para que as compreendam e descrevam. Posteriormente, em pequeno grupo, a Educadora desafia as crianças a identificarem os opostos que encontram nas imagens expostas. Por fim, cada criança escolhe uma imagem e deve fazer corresponder o seu oposto.	- Imagens de ações e personagens da história	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Área da Formação Pessoal e Social
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Demonstrar autonomia e atenção durante a atividade; • Conseguir esperar pela sua vez durante o jogo.			

Atividade: Hora do Conto “Mais!”			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Estimular a linguagem oral; • Estimular a imaginação; • Estimular a atenção; • Fomentar a interpretação oral; • Desenvolver o vocabulário; • Compreender a noção de “mais/menos”.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo;	Em grande grupo, a Educadora convida o grupo a participar na “Hora do Conto”, através do manuseamento do fantoche do Rei. Inicialmente, a Educadora questiona o grupo acerca das ideias que tem no que toca aos elementos paratextuais: • O que é que vocês veem na capa? E na contracapa? • O que é que acham que vai acontecer na história? De seguida lê o título e questiona novamente: • Depois de ler o título, o que é que acham que vai acontecer?”. Assim, procede à leitura do livro. Posteriormente, questiona as crianças acerca do que ouviram, fazendo perguntas de interpretação e sobre o que gostariam de fazer e aprender com o que escutaram.	- Livro “Mais!”, de Tracey Corderoy	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Área da Formação Pessoal e Social
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Revelar e partilhar conhecimentos; • Responder corretamente às perguntas de interpretação; • Demonstrar interesse e atenção durante a leitura do livro;			

Atividade: Vou construir....: Exploração de materiais de fim aberto			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Interagir com os pares; • Desenvolver a motricidade fina; • Explorar materiais de fim aberto; • Identificar diferentes texturas; • Desenvolver a capacidade de comunicação e linguagem oral; • Respeitar o outro; • Desenvolver noções espaciais (“dentro”, “fora”, “em cima”, “em baixo”; • Adquirir noções de grandeza (“maior”, “menor”, “mais alto”, “mais baixo”, “pesado” e “leve”. • Desenvolver a capacidade de planeamento; • Desenvolver a capacidade de imaginação e criatividade; • Desenvolver a coordenação oculo-manual; • Adquirir a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões; • Desenvolver a autonomia; • Identificar características externas dos materiais (tamanho, forma, cor e textura); • Contactar com a reutilização de materiais; • Estimular o raciocínio para a resolução de problemas.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo (Exploração dos materiais); - Pequeno grupo (Realização das construções).	A Educadora questiona o grupo acerca da história e das ações que a personagem principal fez, questionando qual foi a primeira. Assim, desafia o grupo a realizarem as suas próprias construções, em grupo. Para isso, precisarão dos materiais provenientes das famílias (previamente requeridos). Em grande grupo, os materiais serão analisados, para que o grupo os conheça e se desenvolvam noções como alto/baixo, grande/pequeno, dentro/fora, entre outras. Assim, em pequenos grupos são disponibilizados diversos materiais (não estruturados), em que estes farão construções em conjunto. No fim, os grupos apresentarão as suas criações aos restantes colegas.	- Materiais reutilizáveis.	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Área da Formação Pessoal e Social
Avaliação: • Revelar interesse pelo material disponibilizado; • Explorar livre e autonomamente os materiais, sem a intervenção do adulto; • Partilhar a brincadeira e a exploração com o pares; • Estruturar o pensamento e planear o que pretende construir.			

Atividade: Aprendemos a Reciclar			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Fomentar comportamentos de proteção do ambiente; • Identificar materiais recicláveis; • Nomear os diferentes materiais que pertencem em cada ecoponto; • Fomentar a noção de vez; • Partilhar oralmente experiências e conhecimentos.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo (Exploração dos materiais); - Pequeno grupo (Realização das construções).	Inicialmente, a Educadora apresenta ao grupo os diferentes ecopontos, questionando se alguma criança conhece e sabe para que serve. De seguida, conversam sobre a função e o modo de utilização dos ecopontos, nomeadamente que materiais são colocada em cada ecoponto. Por fim, cada criança escolhe um material e escolhe o respetivo ecoponto.	- Materiais reutilizáveis; - Ecopontos.	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Área da Formação Pessoal e Social
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Conseguir identificar as cores dos ecopontos; • Identificar corretamente qual o ecoponto correspondente ao material escolhido; • Partilhar experiências e conhecimentos adquiridos.			

Atividade: Vou criar com as figuras geométricas			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Estimular a linguagem oral; • Estimular a capacidade de imaginação e criatividade; • Desenvolver a coordenação oculo-manual; • Estimular a atenção; • Identificar as figuras geométricas • Compreender a noção de “grande/pequeno”. • Desenvolver a motricidade fina; • Desenvolver a autonomia; • Identificar as cores.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo (Exploração das figuras geométricas); - Individual (Criação com as figuras geométricas).	Em grande grupo, a Educadora e o grupo exploram as figuras geométricas, retângulo, quadrado, triângulo e círculo, analisando algumas das suas características como o número de lados, o número de vértices e fazer comparações entre as diferentes figuras geométricas e as cores e os tamanhos existentes. A Educadora desafia as crianças a fazerem uma construção no papel, através das figuras geométricas. Durante o desenvolvimento das construções, a Educadora questiona as crianças acerca do objetivo da sua criação e do que está a fazer, bem como quais são as figuras geométricas que estão a utilizar e o respetivo tamanho e as cores. Poderá, se achar adequado à criança, questionar o porquê de ter usado a figura geométrica em questão.	- Figuras geométricas de diferentes tamanhos e diferentes cores; - Folha branca; - Cola.	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Área da Formação Pessoal e Social
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Revelar e partilhar conhecimentos; • Explicar, de uma forma clara, a sua construção; • Identificar corretamente as cores e as figuras geométricas.			

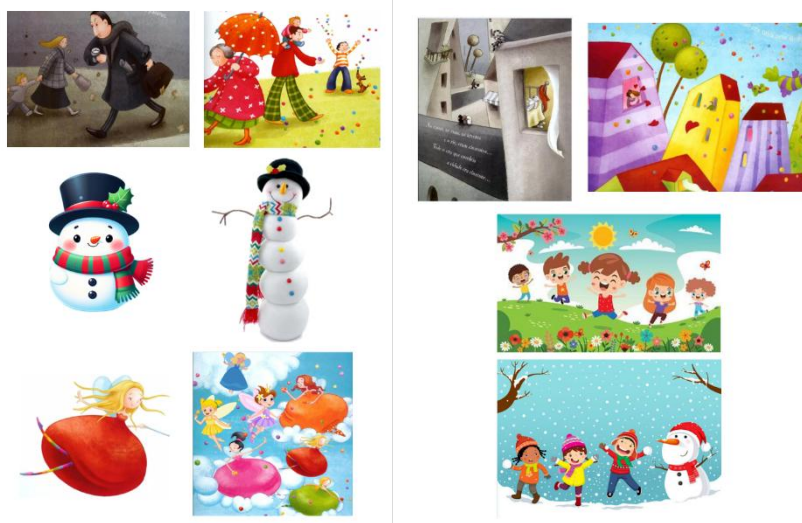
Atividade: Sessão de movimento			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; • Movimentar-se no espaço; • Compreender regras; • Lançar um objeto com um objetivo definido; • Realizar movimentos de equilíbrio; • Realizar jogos motores com instruções; • Demonstrar domínio do corpo; • Revelar compreensão de conceitos (fora/dentro; cima/baixo, lento/rápido, entre outros).			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo;	A Educadora desafia o grupo a participar numa aula de Educação Física. De seguida, explica os percursos organizado na sala, com as respetivas indicações de cada estação. Durante esta explicação, a Educadora exemplifica os movimentos, para facilitar a compreensão do grupo. Numa segunda fase, após experimentação e compreensão dos percursos, a Educadora introduz conceitos como lento e rápido para que as crianças realizem os movimentos conforme estas indicações. Exemplo de percurso: • Com arcos, trabalhar a noção dentro/fora; • Com cadeiras, a noção cima/baixo; • Com colchões e cordas, aprimorar movimentos de equilíbrio; • Com cones, desenvolver a lateralidade.	- Arcos; - Cadeiras; - Materiais de fim aberto; - Cordas; - Cones; - Colchões.	- Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Educação Física; - Área da Formação Pessoal e Social
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Demonstrar agilidade e desenvolvimento motor; • Revelar controlo do corpo; • Aplicar corretamente os conceitos trabalhados; • Demonstrar resiliência.			

Atividade: Jogos tradicionais			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; - Movimentar-se no espaço; - Compreender regras; - Respeitar as regras dos jogos; - Realizar jogos com instruções; - Demonstrar domínio do corpo; - Aceitar a derrota; - Fomentar a autonomia e confiança; - Identificar corretamente as cores nomeadas.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo;	A atividade inicia com uma conversa acerca dos amigos e o que fazemos em conjunto. Após as partilhas realizadas, a Educadora questiona o grupo sobre os jogos e se estes fazemos ou não com amigos. Assim, o grupo é convidado a participar em jogos tradicionais. - Jogo do elefante colorido – Uma das crianças diz uma lengalenga e no fim desta profere uma cor, ao que o restante grupo deve encontrar um objeto com essa cor. - Jogo do lencinho – Com o grupo sentado, uma das crianças anda à volta da roda e, ao som da música do jogo, coloca o lencinho por trás de uma criança à sua escolha e corre à volta do grupo para se sentar no lugar. A outra criança deve apanhar a criança inicial. - Jogo da corda – o grupo é dividido em duas equipas e cada equipa agarra numa extremidade da corda. Estas devem puxar a mesma até conseguirem ficar com o total da corda do seu lado.	- Corda; - Lenço; - Equipamentos da sala.	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Educação Física; - Área da Formação Pessoal e Social
Avaliação: - Alcançar os objetivos propostos; - Demonstrar atenção durante a atividade;			

Atividade: Número e quantidade			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Promover contagens; • Relacionar número e quantidade; • Promover a coordenação óculo-manual; • Identificar cores; • Compreender a noção temporal de vez; • Identificar a representação gráfica do número.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo;	Inicialmente, a Educadora questiona o grupo • O que é que o Rodrigo (personagem da história) queria sempre? Após as partilhas do grupo, concluem, em conjunto, que a personagem principal da história queria ter sempre “Mais” coisas. De seguida, apresenta cartões que contêm os números e as respetivas quantidades e exploram os mesmos. Por fim, desafia as crianças a escolherem um cartão e completá-lo com a quantidade correta de materiais de fim aberto. Para isso, os cartões devem estar voltados para baixo, com o objetivo do cartão que a criança retirar ser surpresa.	- Cartões com números e as respetivas quantidades (1 a 9); - Materiais de fim aberto	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Área da Formação Pessoal e Social
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Demonstrar atenção e autonomia durante a atividade; • Relacionar corretamente os conceitos; • Aguardar pela sua vez com uma postura positiva.			

Atividade: Festa dos Incríveis			
Sala: Pré-escolar (3 anos)			
Número de crianças: 24			
Objetivos gerais: • Proporcionar momentos lúdicos; • Fomentar a interação entre crianças e adultos • Criar memórias positivas; • Desenvolver a desinibição; • Interagir com a comunidade educativa; • Identificar alimentos e materiais; • Proporcionar oportunidades de contagem; • Explorar o conceito de medida.			
Organização do Grupo	Descrição da Atividade	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
- Grande grupo;	Como motivação para a atividade, em grande grupo, este é questionado acerca da última ação da personagem da história. • O que é que o Rodrigo fez com os amigos? Assim, e recordando o grupo da sua vontade em fazer uma festa e comer bolos, questiona-se novamente: • E para ser uma festa espetacular o que é que é preciso? • Quem é que quer fazer um bolo para fazermos uma festa? De seguida, convida-se a cozinheira da instituição, para que esta auxilie o grupo na confeção do mesmo. Com o bolo feito, procede-se a festa. Para isso, é necessário decorar um espaço com elementos característicos de uma festa. Durante a mesma, disponibiliza-se mascaras e fatos, para que se faça um teatro de máscaras, coloca-se música e dança-se ao som da mesma.	-	- Área do Conhecimento do Mundo; - Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Educação Artística; - Área da Formação Pessoal e Social
Avaliação: • Alcançar os objetivos propostos; • Demonstrar atenção durante a atividade;			

APÊNDICE II - Jogo dos opostos



APÊNDICE III - Jogo do número e quantidade

0			4		
1			5		
2			6		
3			7		

8		
9		

APÊNDICE IV – Planificações do 1.º CEB

Atividade: “Sou um Astronauta e vou conhecer a Via Láctea!”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Desenvolver a imaginação; • Estimular a atenção; • Identificar os diferentes planetas do Sistema Solar; • Aferir a compreensão da história.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Conjunto; Individual	Para criar um ambiente mais acolhedor, indicado à aula, a iluminação da sala deve ser reduzida. A atividade inicia com a indicação da Professora que a turma vai fazer uma viagem ao Espaço e para isso devem imaginar que são Astronautas. Deve, também, referir quais as condições para essa viagem, por exemplo a roupa que será necessária. Para além disso, neste momento a Professora descreve a viagem, condições do foguetão e possíveis acontecimentos inesperados até ao Espaço, para que a turma entre no mundo imaginário. A Professora dá indicação de que chegaram ao Espaço e que a partir desse momento vão ouvir a história da Lua e que devem estar atentos à mesma. É neste momento que se procede à leitura da história “O dia em que a Lua e a Terra se zangaram”. Durante este momento, a leitura deve ser feita com entusiasmo e uma boa entoação, captando a atenção do grupo. Findada a leitura da obra, a turma é desafiada a completar uma ficha de leitura, com o objetivo de perceber a compreensão da história. Para isso, a iluminação da sala deve voltar ao normal. Esta ficha é, de seguida, corrigida em grande grupo e são respondidas possíveis questões. Com esta parte da aula terminada, retorna-se à luminosidade baixa e	“Localizar o planeta Terra no Sistema Solar, representando o de diversas formas.”; “Realização de jogos, jogos de papéis e simulações.”; “Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmos adequados.”; “Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados.”; “Ouvir/ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo.”; “Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos.”; “Reconhecer a flexão nominal e adjetival quanto ao número e grau.”; “Conjugar verbos regulares e irregulares no pretérito imperfeito do modo indicativo e no modo imperativo.”; “Reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz (altura, ritmo, intensidade) e o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar personagens e ambiências.”;	Quadro; Projetor; Ficha de leitura; Material de escrita; Panos pretos; Música	Estudo do Meio; Português; Expressão Dramática; Expressão Musical.

	neste momento a Professora refere que uma vez que já conhecem a história é tempo de conhecer mais sobre os planetas e que vão voltar a fazer uma viagem pelos planetas, para, desta vez, conhecer e identificar algumas características dos mesmos. Depois do foguetão parar em cada planeta, a Professora dá indicação que a viagem está a terminar e é hora de voltar a casa, terminando a descoberta na Terra, regressando ao mundo real. Por fim, dá-se a audição de uma música relacionada com o tema.	“Transformar o espaço com recurso a elementos plásticos/cenográficos e tecnológicos produtores de signos (formas, imagens, luz, som, etc.).”		
--	--	---	--	--

Avaliação:

- A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro;
- A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo;
- Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.

Atividade: “A notícia vou organizar e a pontuação colocar”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Nomear e organizar a estrutura da notícia; • Utilizar corretamente a pontuação; • Desenvolver o trabalho colaborativo.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Grupo; Individual; Pares	Inicialmente, são distribuídas fotocópias a todos os alunos de uma notícia sobre o alinhamento dos planetas dividida em partes, ou seja, o título, o lead ou cabeça da notícia e o corpo da notícia. A turma é dividida em grupos e organizam a notícia consoante a sua estrutura. Depois de a organizarem cada grupo explica o porquê de terem feito aquela ordenação, através das perguntas-chave de cada constituinte (Lead – Quem?, O quê?, Quando? e Onde?; Corpo da notícia – Como?, Porquê?). Após colarem a notícia no caderno, os alunos devem sublinhar a resposta a cada pergunta. De seguida, a professora distribui novas fotocópias da notícia, mas desta vez a notícia deve estar sem pontuação, para que os alunos completem a mesma de acordo com a pontuação anterior. No fim, os alunos trocam a notícia com o par, para que o colega corrija as produções.	“Explicitar ideias-chave do texto. Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.”; “Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).”; “Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.”.	Notícia dividida nas suas partes constituintes (estrutura); Notícia sem pontuação.	Português.
Avaliação: • A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro; • A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo; • Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.				

Atividade: “A nossa Via Láctea”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Desenvolver a criatividade • Explorar diferentes técnicas de expressão plástica • Promover o trabalho colaborativo • Estimular a autonomia na realização das atividades				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Conjunto; Individual	Com o planeta sorteado, a atividade começa com a produção do mesmo planeta. Para isso, é fornecido a cada aluno uma folha de papel de alumínio e amacha a mesma, transformando-a numa bola. Cada aluno pinta o seu planeta através da bola e do contorno do respetivo planeta. Para tal, fornecem-se tintas de várias cores, para que os alunos representem as cores que assim decidirem, através da sua memória visual e da imaginação e criatividade. Posteriormente, a turma é dividida em pequenos grupos, sendo que cada grupo agrupa os elementos com o mesmo planeta. É neste momento que os alunos recorrem às pesquisas feitas autonomamente e recolhem todas as informações sobre o seu planeta, podendo recorrer, também, aos recursos que considerarem pertinentes, como o manual, a internet, livros. Com estas informações, os grupos completam um Bilhete de Identidade de cada planeta. No entanto, colocam-se algumas músicas sobre os planetas, analisando as letras das mesmas. Com a pesquisa concluída, o grupo apresenta o seu planeta, explanando e partilhando o que descobriu, bem como todas as informações que acharem pertinentes, dando espaço à turma para questionarem os grupos sobre a sua pesquisa ou algumas	“Localizar o planeta Terra no Sistema Solar, representando o de diversas formas.” “Planear, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo.” “Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.” “Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.” “Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.” “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.” “Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando	Tintas de cores variadas; Cartão; Caixas de cartão; Fio; Papel de alumínio; Bilhetes de Identidade dos planetas; Materiais de escrita.	Estudo do Meio; Português; Educação Artística – Artes Visuais e Música; Tecnologias da Informação e Comunicação

	curiosidades e dúvidas que tenham surgido. No fim desta partilha de conhecimentos, a turma, em conjunto, procede à realização de uma maquete do Sistema Solar, com os planetas e os Bilhetes de Identidade anteriormente realizados. Para isso, é necessário pintar uma caixa de cartão de preto e salpicar a mesma de branco, dando a ideia do espaço. De seguida, juntam-se todos os elementos iguais num fio só e une-se o Bilhete de Identidade respetivo no fim do fio. Os fios dos diferentes planetas e do Sol são presos no inico da caixa ficando em suspenso. A maquete é exposta num local estratégico da sala, para que seja revisita e vista pelos alunos. Nota: Colocar o Sol e os planetas por ordem.	diferentes critérios de argumentação.” “Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa;” “Identificar as potencialidades e principais funcionalidades de ferramentas para apoiar o processo de investigação e pesquisa online;” “Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver;” “Validar a informação recolhida, com o apoio do professor, a partir do cruzamento de fontes e ou da natureza das entidades que a disponibilizam.”		
Avaliação: • A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro; • A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo; • Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.				

Atividade: “Desafios de outro mundo!”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Realizar tarefas em pequenos grupos; • Partilhar, de forma correta, as suas ideias; • Demonstrar capacidade de conjugar as ideias dos diferentes elementos do grupo; • Desenvolver um enunciado matemático.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Pequenos grupos	Primeiramente são fornecidos aos alunos os Bilhetes de Identidade dos planetas, realizados anteriormente. A professora explica aos alunos que com os BI irão escrever o enunciado de um problema matemático em grupo. Para isso são definidas as regras da atividade, tais como o cuidado com a escrita, a atenção aos conteúdos utilizados. No fim de cada grupo escrever o seu problema devem realizá-lo e corrigi-lo, para que confirmem se está elaborado e escrito corretamente. Finalmente, os enunciados escritos são partilhados com os outros grupos para que estes os possam analisar e resolver.	“Formular problemas a partir de uma situação dada, em contextos diversos (matemáticos e não matemáticos).” “Reconhecer e aplicar as etapas do processo de resolução de problemas.” “Reconhecer a correção, a diferença e a eficácia de diferentes estratégias da resolução de um problema.” “Extrair a informação essencial de um problema.” “Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.” “Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).”	Bilhetes de Identidade; Material de escrita; Folhas de escrita.	Matemática; Português; Estudo do Meio.
Avaliação: • A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro; • A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo; • Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.				

Atividade: “Reflexões Matemáticas”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Estimular o pensamento matemático sobre a reflexão; • Fomentar a curiosidade; • Desenvolver a linguagem matemática; • Saber utilizar corretamente materiais matemáticos.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Conjunto; Grupos; Individual.	Para iniciar a exploração do conceito Reflexão, a Professora propõe a realização de uma borboleta, através de tinta. Para isso, os alunos devem pegar numa folha branca e dobrá-la ao meio. De seguida, com a tinta, os alunos colocam pingos de tinta, das cores que entenderem, numa metade da folha branca. Cada criança fecha a sua folha, espalha a tinta, através de movimentos largos em cima da folha ou pressionando a mesma e abre a folha e observa o resultado. No fim, a turma deve proceder a uma reflexão acerca dos resultados obtidos, através de questões como: • Como e porque é que os dois lados da folha, as asas da borboleta ficam iguais?; • Como é que se chama esse fenómeno?; • O que é a reflexão?; • Que nome se dá à linha de dobragem?; • Que objetos têm eixos de reflexão? E quantos eixos têm esses objetos?; • O que é que nos ajuda na reflexão, a saber se existe ou não reflexão? Esta última questão faz a ponte para a próxima etapa da atividade. É, então, o momento para a Professor apresentar os materiais abordados, mira e espelho. Com	“Reconhecer se uma figura plana tem simetria e reflexão e identificar os eixos de simetria.”; “Distinguir entre testar e validar uma conjectura.”; “Reconhecer a correção, diferença e adequação de diversas formas de justificar uma conjectura/generalização.”; “Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros.”; “Planejar, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo.”; “Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.”; “Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.”	Folha branca; Tinta de cores variadas; Miras; Espelhos; Manual; Projektor.	Matemática; Artes Visuais; Português;

	isso, é necessária uma exploração dos mesmos. Para tal, a Professora lança a questão “Como é que se usam estes objetos na reflexão?”, deixando que a conversa fluía. Após esta troca de ideias e de estar esclarecido o modo de utilização destes materiais, a turma é dividida em pequenos grupos e são distribuídos os materiais pelos grupos. Os grupos inicialmente e para uma maior compreensão do manuseamento, exploram os materiais da forma como entenderem, como objetos, com desenhos, etc. Seguidamente, cada grupo escolhe uma metade de um desenho e cada aluno desenha essa metade e, com o auxílio dos objetos, completa a outra metade do desenho, bem como os eixos de reflexão respetivos. Continuando neste sentido, a Professora deve desafiar a turma a desenhar elementos aleatórios que considerem que têm reflexão e a comprovar a mesma, com materiais. Como desafio extra, a Professora provoca os grupos a elaborarem metade de um desenho e os outros grupos a completar os mesmos. Para completar a atividade, os alunos assistem aos vídeos existentes no Manual e a resolver os exercícios do Manual, como forma de complementar a mesma. Por fim, deve haver tempo para um momento de reflexão sobre toda a atividade e sobre as aprendizagens			
--	---	--	--	--

	adquiridas, agregando os conhecimentos.			
Avaliação: • A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspectivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro; • A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo; • Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.				

Atividade: "À conversa com as Rochas!"				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Explorar ativamente os materiais propostos; • Relacionar conceitos de forma consciente e coerente; • Partilhar conhecimentos com o grupo; • Utilizar uma linguagem apropriada aos conceitos trabalhados.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Conjunto; Individual.	Previamente, a Professora organiza a sala, colocando cadeiras em grande círculo. De seguida, é revisitada a aula anterior, com a reflexão e utilização dos espelhos, para contextualizar a aula. Assim, os alunos são questionados acerca do conhecimento que têm dos espelhos, da sua constituição e fabrico ("O que é que conhecem sobre os espelhos e sobre a forma e os materiais que são feitos?"). É expectado que a turma mencione a areia para que seja transportada para as rochas. Para isso, é colocada a questão "Como é que se classifica a areia?". Assim, a Professora questiona o grupo acerca do conceito de rocha e de mineral ("Qual é a definição de rocha?" e "O que é um mineral?"), interagindo com a turma, por forma a clarificar e aumentar as ideias. Para além disso, inicia a partilha de exemplos da utilização das rochas, bem como exemplos de rochas que conheçam ("Para que é que nós utilizamos as rochas?" e "Conhecem alguma rocha? Onde é que a viram?"). Desta forma, com esses exemplos, a Professora estimula a turma a descobrir quais são as rochas mais predominantes em Portugal.	"Recolher amostras de rochas e de solos agrupando-as de acordo com as suas propriedades (cor, textura, dureza, cheiro, permeabilidade) e exemplificar a sua aplicabilidade."; "Demonstração de pensamento científico: questionar, colocar hipóteses, prever respostas, experimentar, seleccionar, organizar, analisar e interpretar a informação recolhida, para chegar a conclusões e comunicá-las."; "Utilização de sinalética própria orientadora de tarefas (anotações, previsões, conclusões), de cuidados a ter com a manipulação de instrumentos e materiais e procedimentos a seguir;" "Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos."; "Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros."; "Realizar exposições breves, a partir de planificação."; "Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa	Rochas variadas; Lupas; Papel; Material de escrita; Computador; Chave dicotómica.	Estudo do Meio; Português; Matemática

	Posteriormente, os alunos, individualmente, são desafiados a explorar as rochas, com auxílio de lupas. A Professora deve dar alguns pontos de análise como as diferenças entre as rochas, usar os sentidos, para conhecer as rochas, sem dar, no entanto, as características das mesmas. Com este momento terminado, a turma é provocada a descobrir os nomes das rochas analisadas, em grande grupo. De seguida, os alunos partilham as suas descobertas e distinguem-se as características das rochas. Com base nestas, procede-se ao agrupamento das rochas semelhantes. Por fim, e como forma de curiosidade, é partilhada uma pequena chave dicotómica e explorada a mesma.	articulação, entoação e ritmo adequados.”; “Formular e testar conjecturas/generalizações, a partir da identificação de regularidades comuns a objetos em estudo, nomeadamente recorrendo à tecnologia.”; “Classificar objetos atendendo às suas características.”		
--	--	--	--	--

Avaliação:

- A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro;
- A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo;
- Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.

Atividade: Hora do Conto: “Gosto de ti como és”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Desenvolver a imaginação; • Estimular a atenção; • Identificar diferentes emoções associadas à história; • Aferir a compreensão da história.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Conjunto	A Professora dá início a uma conversa acerca de conhecimentos prévios dos alunos, para que os alunos comecem a refletir e imaginar, através de diferentes elementos do livro, tais como: • “O que sentem quando leem o título “Gosto de ti como és”?”; • “O que te chama a atenção na capa? O que acham que nos quer transmitir?” • “Acham que no fim vamos conseguir retirar alguma lição importante? Qual?” • “Que tipo de relação é que acham que vai aparecer nesta história?” • “Que emoções é que vamos sentir ao longo da leitura?” É neste momento que se procede à leitura da história “Gosto de ti como és”, de Noemí Fernández e Sara Gómez. Durante este momento, a leitura deve ser feita com uma boa entoação, com um ritmo apropriado à leitura, captando a atenção do grupo. A leitura é acompanhada de músicas calmas, criando um ambiente mais acolhedor e relacionado com a história. Findada a leitura da obra, a turma é desafiada a dar continuação à conversa inicial, voltando a algumas das questões anteriores e são colocadas novas questões, de modo a	“Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.”; “Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo.”; “Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).”; “Compreender a organização interna e externa de textos poéticos, narrativos e dramáticos.”; “Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos.”; “Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros.”; “Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.”; “Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.”.	Livro “Gosto de ti como és”, de Noemí Fernández e Sara Gómez. Computador; Coluna; Músicas.	Português; Educação Musical.

	aferir conhecimentos relativos à mesma.			
Avaliação: • A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro; • A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo; • Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.				

Atividade: “O que me diz o meu Cato?”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Conhecer os gatos e as suas características; • Promover um maior autoconhecimento.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Individual	Para dar início à dinâmica os alunos são questionados acerca das ideias e conhecimentos que tem sobre os gatos. Posteriormente, a Professora convida os alunos a visitar a história, reforçando as características do gato e o facto de este apenas ver os pontos negativos inicialmente, mas conseguir ver os positivos. Desta forma, a Professora distribui um gato por cada aluno e desafia os mesmos a refletir acerca das suas características. Após este momento, os alunos devem escolher três características positivas e menos positivas e, com estas, decorar o gato e o vaso. No fim, a turma deve refletir acerca desta atividade e das características.	“Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros.”; “Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.”; “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.”.	Gatos; Folhas; Material de escrita e de desenho.	Português; Educação Visual.
Avaliação: • A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro; • A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo; • Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.				

Atividade: “Gosto de Ti, recontado por Mim”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Compreender a mensagem de um livro/texto literário; • Produzir um texto escrito com coesão e coerência; • Desenvolver a capacidade de síntese e de expressão pessoal.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Conjunto; Individual.	A aula inicia com uma conversa que oriente a turma para alguns dos aspetos fundamentais sobre o livro, tais como a mensagem principal, alguns dos momentos mais marcantes e dos sentimentos patentes ao longo da história, recordando e clarificando algumas ideias que não estejam tão explícitas. Para além disso, a turma, em conjunto, faz uma breve análise do reconto e das suas características. Após este momento, a Professora entrega a folha de registo do texto, em que cada aluno, de um modo individual, deve elaborar a sua produção escrita. Para isso, a Professora lê em voz alta as indicações presentes na folha, de modo que sejam esclarecidas eventuais dúvidas. Neste momento deve também realçar as indicações formais que estão descritas. Nota: Durante o momento de escrita, a Professora deve apoiar e auxiliar os alunos sempre que for necessário, esclarecendo eventuais dúvidas.	“Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto.”; “Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.”; “Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade.”; “Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.”.	Folha para a expressão escrita; Material de escrita.	Português
Avaliação: • A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro; • A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo; • Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.				

Atividade: “Desenha e Descobre!”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Desenvolver a capacidade de observação e atenção ao detalhe; • Representar o rosto humano; • Promover o respeito pelas diferenças e características individuais e a empatia; • Valorizar todos os elementos da turma.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Pares; Conjunto	Primeiramente, os alunos organizam-se em pares numa mesa. De modo a trabalhar a reflexão com o outro, os pares deverão observar o rosto do colega, de uma forma detalhada, as suas feições, as características específicas, pormenores que tenham, o formato dos elementos do rosto, como olhos, boca, nariz e outros elementos e expressões que considerem pertinentes e característicos. Após este momento, são distribuídas folhas a cada aluno, para que este reflita no papel aquilo que observou no colega. Para este momento, a Professora deve alertar a turma que devem ser o mais objetivos e realistas possíveis, para que se assemelhe ao colega. Nesta fase os alunos podem tentar não olhar para o colega, percebendo e desafiando a sua memória e capacidade de observação. No entanto, se não se sentirem confiantes podem observar o par. Assim que todos os desenhos estejam terminados e entregues à Professora é momento de iniciar a próxima tarefa. Esta consiste no jogo “Adivinha quem é!”, em que os desenhos serão expostos à turma e esta tem de tentar decifrar qual é o colega que está refletido. No fim da dinâmica, promover uma reflexão acerca da mesma, tais como: • O que foi mais difícil?	“Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais.”; “Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land’art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais.”; “Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.”	Folhas de desenho; Material de desenho.	Artes Visuais.

	• Como se sentiram a observar e ser observados? • O que é que gostaram mais nesta atividade? Para além disso, deve haver espaço para uma reflexão sobre a visão do outro e a forma como olhámos para o outro, ressaltando a empatia, o respeito pela diferença e o cuidado no olhar.			
--	--	--	--	--

Avaliação:

- A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro;
- A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo;
- Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.

Atividade: Refletos – A Reflexão com o Afeto				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Explorar o conceito de reflexão/simetria a partir do movimento corporal; • Observar e imitar com precisão, através da atenção, da concentração e do autocontrole, assumindo diferentes papéis; • Expressar-se corporalmente de acordo com o ritmo musical; • Demonstrar respeito, empatia e cuidado com o colega.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Duplas	Uma vez que o conceito já foi explorado, inicialmente a turma é questionada acerca dos conhecimentos que detém sobre o conceito de reflexão e refletir acerca dos mesmos, podendo aprofundá-los, através de questões como: • O que sabem sobre a reflexão? • Conseguem dar exemplos de coisas simétricas? • O que acontece quando olhamos ao espelho? • O nosso corpo é simétrico? Posteriormente a este momento de reflexão, a Professora faz referência ao livro, anteriormente lido, “Gosto de Ti como És”, enunciando que o Cato queria ser aceite como era, porém, como isso não acontecia tentou ser como os outros, tentou refletir a imagem destes. Para despertar a curiosidade dos alunos, a Professora pode referir que os alunos vão-se pôr na pele do Cato e refletir o corpo do colega. É, então, o momento da atividade “Reflexos”. A Professora enuncia as orientações para a realização da mesma. Estas passam por os alunos, em pares, estarem frente a frente, a uma distância confortável, ou seja, não muito perto nem afastados. Um dos alunos é o “guia” e o outro o “espelho”. O objetivo é que o guia realize movimentos variados e o espelho imite os mesmos, como se de	“Reconhecer a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento.” “Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.).” “Reconhecer se uma figura plana tem simetria de reflexão e identificar os eixos de simetria.”	Coluna; Música.	Educação Física; Matemática; Educação Dramática; Educação Musical; Cidadania e Desenvolvimento.

	uma reflexão se tratasse, durante três ou quatro minutos. No fim, trocam os papéis. Este momento deve ser acompanhado por música, sendo que os movimentos dos pares devem ser guiados pelo ritmo da mesma, ou seja, os alunos devem realizar movimentos mais lentos e suaves ou rápidos e intensos. Durante a atividade podem ser desafiados a fazerem sentados ou a usar apenas expressões faciais ou determinados membros. A Professora deve alertar que para este momento é necessária muita atenção e respeito pelo outro e precisão nos gestos. Após este momento deve surgir um momento para reflexão, com questões como: • Como se sentiram ao serem o espelho e serem imitados? • Foi fácil ou difícil seguir os movimentos? • O que precisaram de fazer para que funcionasse bem? • Sentem que aprenderam algo sobre o colega? E sobre vocês próprios?			
Avaliação: • A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspectivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro; • A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo; • Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.				

Atividade: “Espelho meu, espelho meu...”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Interpretar a história apresentada e a sua mensagem principal; • Desenvolver o autoconhecimento e a autoestima; • Fomentar o respeito pela diferença; • Valorizar a singularidade de cada um. • Estimular a empatia e o respeito pelo outro.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Conjunto; Individual.	Inicialmente, a Professora dispõe um espelho na sala e organiza os alunos em semicírculo à volta o espelho. Apresenta a história “Gosto de Ti Assim!”, de Marc Colagiovanni e questiona os alunos acerca da capa e do seu título, bem como sobre as ideias e previsões do livro: • O que acham que o título e a capa nos querem dizer? • Sobre o que é que esta história vai tratar? Com isso, a Professora lê a história e fazem uma análise à mesma, sobre o conteúdo, as personagens, os sentimentos e as ilustrações (diferença entre a primeira e a última ilustração). É neste momento que cada aluno é desafiado a ir, à vez, ao espelho e responder a questões como: • O que é que eu vejo em mim? • O que gosto no que vejo? • O que me torna único/a? • Gosto de mim, porque... • Sou especial, porque... • Quando me olho ao espelho, vejo alguém que... No fim, a turma faz uma pequena reflexão acerca deste momento. Nota: A Professora deve respeitar os alunos e a vontade de realizar a última dinâmica, pelo que se o aluno não se	“Planejar, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo.” “Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.”	Livro “Gosto de Ti Assim!” de Marc Colagiovanni; Espelho.	Português; Cidadania e Desenvolvimento

	sentir à vontade, esta deve ser tida em conta.			
Avaliação: • A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro; • A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo; • Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.				

Atividade: Hora do Conto: “O Tempo Corre como um Rio”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Formular hipóteses sobre o tema da obra, com base na análise dos elementos paratextuais; • Participar ativamente na construção coletiva de um brainstorming; • Identificar diferentes emoções associadas à história; • Aferir a compreensão da história.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Conjunto	Para suscitar curiosidade nos alunos, a Professora escreve o título da obra “O tempo corre como um rio” no quadro. A professora inicia a dinâmica com o título da história, questionando os alunos o que é que lhes sugere aquela frase. Posteriormente, insere o livro, com a análise dos elementos paratextuais, tais como capa, contracapa, em comunhão com o título. Para que se inicie o debate e a reflexão, a Professora coloca aos alunos questões como: • Agora que estão a observar a capa e a contracapa, o que suscita o título? • Qual será a mensagem deste livro? No decorrer deste momento, a Professora escreve no quadro as ideias dos alunos, como previsões e interpretações iniciais, com o objetivo de retomá-las no fim da leitura. Com todas as ideias partilhadas e concluída a exploração inicial, a docente inicia a leitura integral da obra, “O tempo corre como um rio”, de Emma Carlisle, através de uma boa entoação, com um ritmo apropriado à leitura e ao momento da mesma, captando a atenção do grupo, devendo conter pausas para que os alunos se apropriem da mensagem e das emoções.	“Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.”; “Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo.”; “Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).”; “Compreender a organização interna e externa de textos poéticos, narrativos e dramáticos.”; “Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos.”; “Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros.”; “Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.”; “Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.”.	Livro “O tempo corre como um rio”, de Emma Carlisle; Quadro branco; Marcadores para quadro branco.	Português; Estudo do Meio.

	No fim deste momento, a turma é questionada sobre eventuais dúvidas que tenham surgido ou sentimentos e comentários que queiram partilhar. É, então, desafiada a refletir sobre a estrutura e o tipo de texto presente neste livro, analisando as características principais de um poema. • Que tipo de texto está presente? • Como é que as palavras e as frases estão organizadas? • Com esta organização conseguiram perceber a mensagem da história? • Como é que sentiram a musicalidade do texto? Desta forma, e retomando as ideias iniciais, a Professora propõe à turma a criação de um “brainstorming”, ou seja, uma chuva de ideias. Nesta, os alunos podem acrescentar novas ideias ou reformular as anteriores. Assim, no fim a turma deve analisar a nuvem que criou percebendo se falta alguma ideia ou elemento importante. Para terminar e com a análise do livro feita, a turma é desafiada a refletir sobre a mensagem transmitida e a mudança próxima que acontecerá nas suas vidas, a transição para o 5.º ano, nomeadamente na ligação do rio com os próprios, em que o rio vai avançando a desenvolvendo, tal como nós.			
--	--	--	--	--

Avaliação:

- A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro;
- A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo;
- Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.

Atividade: “Poemas que Correm”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Desenvolver a expressão escrita, respeitando e aplicando a estrutura formal do texto poético (estrofes, versos, ritmo, rima); • Participar ativamente na construção de um texto poético coletivo; • Fomentar competências de escuta ativa e respeito na partilha de ideias próprias e dos colegas. • Valorizar o papel da família na construção de memórias e na expressão de sentimentos. • Fortalecer a relação entre a escola e a família.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Individual; Conjunto	A atividade inicia com a recordação do livro, da sua mensagem e simbologia, texto e estrutura. Para além disso, deve ser feita uma revisão dos aspetos formais de um poema. A turma é desafiada a, individualmente, redigir um poema com a sua família, tendo como base o livro e a mensagem e simbologia do mesmo, bem como as suas características. Posteriormente, e quando os alunos levarem as suas produções para a sala, analisasse as mesmas e, em conjunto com a docente, agregam-se todos. Para isso, devem ser retiradas as principais ideias, palavras ou frases, formando um poema conjunto, respeitando, tal como anteriormente, a estrutura do tipo de texto. Por fim, o poema deve ser lido e revisto por todos os alunos, bem como aprovado, para que todos se apropriem deste como um trabalho coletivo. Nota: A docente deve ter o cuidado de todos darem a sua contribuição.	Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo. Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade. Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto. Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.	Quadro branco;	Português; Cidadania e Desenvolvimento.
Avaliação: • A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro; • A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo; • Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.				

Atividade: “O Meu Caminho no 1.º Ciclo”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Identificar e organizar os momentos mais marcantes do percurso escolar; • Construir um friso cronológico, com base nas vivências no 1.º Ciclo; • Enaltecer a história individual e coletiva da turma durante o percurso.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Individual.	Esta atividade consiste na construção de um friso cronológico individual relativo às vivências pessoais em todo o percurso do 1.º Ciclo. Para isso, as crianças devem refletir sobre esta passagem e sobre o que as marcou mais. Posteriormente, devem organizar cronologicamente estes momentos. Para que os alunos saibam construir uma linha do tempo devem ser resumidas as suas características. Ao criar o seu friso, cada aluno pode incluir o que considerar necessário, tais como desenhos, frases, palavras.	“Construir um friso cronológico.”	Folha; Material de escrita e de desenho.	Estudo do Meio; Cidadania e Desenvolvimento.
Avaliação: • A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro; • A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo; • Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.				

Atividade: “O Rio da Minha História”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Representar simbolicamente momentos marcantes do percurso escolar; • Estimular a criatividade e a expressão artística; • Refletir sobre o percurso e as aprendizagens; • Manusear diferentes técnicas de desenho com intencionalidade; • Utilizar a arte como forma de expressão e reflexão				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Individual	Para dar início à atividade a Professora provoca os alunos a refletir na comparação entre o rio e a vida do Homem, uma vez que está sempre a correr, em desenvolvimento e com obstáculos pelo caminho. Após esta reflexão, os alunos são convidados a representar o seu próprio rio, retratando o percurso do 1.º Ciclo e as suas memórias mais significativas, por exemplo, conquistas, aprendizagens ou os maiores desafios enfrentados. Esta dinâmica deve ser desenvolvida numa folha branca, com material de desenho ao gosto de cada aluno, que podem representar diferentes elementos de um rio, ou até mesmo elementos fundamentais que retratem momentos do seu percurso. No fim desta fase de criatividade, os alunos podem partilhar as suas criações, se se sentirem preparados.	“Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.”; “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.”; “Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.”	Papel; Material de desenho.	Artes Visuais
Avaliação: • A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro; • A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo; • Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.				

Atividade: “O ritmo do meu 1.º Ciclo”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Desenvolver consciência rítmica através de sons corporais; • Incentivar a cooperação, a escuta ativa e a comunicação; • Fomentar a criatividade e a expressão; • Estimular a coordenação motora; • Valorizar o percurso do 1.º ciclo.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Conjunto; Grupos.	Para dar início à dinâmica, é feita uma contextualização dos ritmos musicais e dos sons corporais, questionando os alunos acerca desses conceitos. É pedido a um aluno que demonstre um ritmo musical a partir de sons do corpo. Assim e elucidados do que se trata, os alunos são desafiados pela docente a criar um destes ritmos. Para isso, a turma é dividida em 3 ou 4 grupos e devem criar um ritmo que represente a passagem pelo 1.º ciclo, atendendo à intensidade da mesma, se foi mais ou menos intenso. Para que todos os elementos dos grupos se familiarizem com ritmos, estes experimentam diferentes sons corporais e variações de ritmos, livremente. Posteriormente, devem chegar a um consenso sobre como foi a passagem no 1.º ciclo. Só depois é que criam o ritmo, treinando o mesmo. Durante este momento, a docente deve circular pelos grupos, auxiliando e orientado a criação e a cooperação dos mesmos, intervindo se assim considerar necessário. De seguida, os grupos apresentam as criações à turma e esta deve tentar adivinhar a base do mesmo, ou seja, de que modo é que consideraram ter corrido o 1.º ciclo, se agitado, se calmo, entre outros.	“Explorar fontes sonoras diversas (corpo, objetos do quotidiano, instrumentos musicais) de forma a conhecê-las como potencial musical.”; “Improvisar, a solo ou em grupo, pequenas sequências melódicas, rítmicas ou harmónicas a partir de ideias musicais ou não musicais (imagens, textos, situações do quotidiano, etc.).”; “Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados.”; “Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas.”; “Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento.”;		Educação Musical.

	Nota: A restante turma pode repetir os ritmos dos grupos. Para finalizar a dinâmica, é feita uma reflexão sobre a mesma.			
--	--	--	--	--

Avaliação:

- A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro;
- A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo;
- Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.

Atividade: “Recordar, Imaginar, Representar!”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Promover a criatividade e a imaginação; • Desenvolver a escuta ativa e o trabalho cooperativo. • Refletir sobre vivências significativas do 1.º ciclo e expectativas sobre o 2.º ciclo. • Valorizar a identidade e o percurso pessoal e coletivo da turma. • Estimular a expressão dramática.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Grupos	Esta aula tem como momento principal a criação ou recriação de um momento marcante vivido no 1.º Ciclo ou imaginar um momento ou uma expectativa do 2.º Ciclo. Assim, a aula começa com uma conversa, em que a professora desafia os alunos a viajarem no tempo e a partilharem uma memória do 1.º Ciclo, bem como uma expectativa, curiosidade ou receio do 2.º Ciclo. Este momento ajudará os alunos a recordar momentos, possivelmente esquecidos, preparando-os para a escolha, planeamento e elaboração do seu momento. Aptos para o próximo momento, a docente divide a turma em 3 ou 4 grupos. De seguida, os alunos em consenso, escolhem o momento que querem dramatizar, estabelecendo o planeamento e tudo o que poderá envolver a encenação, tais como personagens, as ações dentro do momento escolhido, gestos, adereços, entre outros. Nota: A professora deve auxiliar os grupos durante todo o momento de planeamento, já que estes podem não ter experiência neste âmbito. Após os grupos terem a dramatização finalizada, os grupos apresentam a mesma à turma. No fim de cada apresentação, a restante turma pode apresentar sugestões de melhoria. Para finalizar a aula, a professora incita o grupo numa reflexão acerca da mesma e dos sentimentos que têm sobre o 1.º e o 2.º Ciclos. Para além disso, é importante, neste momento	“Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.).”; “Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.).”; “Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades.”; “Produzir, sozinho e em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos espontâneos e/ou preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de “entrada”, de	Materiais estipulados pelos alunos.	Expressão Dramática; Português.

	ressaltar a importância que a cooperação e colaboração que os grupos tiveram de ter para desenvolver para as apresentações.	progressão na ação e de “saída”.		
--	---	----------------------------------	--	--

Avaliação:

- A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro;
- A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo;
- Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.

Atividade: “Vou para o 5.º ano e agora?”

Ano de escolaridade: 4.º ano

Número de crianças: 26

Objetivos gerais:

- Preparar para o futuro académico;
- Fomentar a autonomia e a confiança;
- Reduzir o stresse e a ansiedade;
- Dar a conhecer as características do novo ciclo.

Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Conjunto	Para esta sessão deve ser convidada a Psicóloga Escolar referente à escola. A Psicóloga tem liberdade na sua planificação, no entanto deve explorar noções como o espaço, as novas regras, as salas, os professores, as disciplinas, o horário, o calendário e as avaliações. Ainda assim, pode considerar pertinente explorar outros tópicos.			Cidadania e Desenvolvimento; Português

Avaliação:

- A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro;
- A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo;
- Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.

Atividade: “Bingo da Matemática: Números que Correm como o Rio”				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Desenvolver conhecimentos matemáticos em situações lúdicas e significativas. • Estimular o raciocínio rápido e a concentração. • Fomentar o respeito pelas regras do jogo.				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Conjunto	Para esta atividade, devem ser preparados os seguintes materiais: cartas do bingo com o número das perguntas, perguntas matemáticas e uma roleta digital com os números existentes nas cartas. Para motivar a turma, a Professora questiona os alunos acerca do Bingo, relacionando-o com o jogo tradicional. Com isso desafia-a a jogar o “Bingo da Matemática”. Propõe as regras à turma, questionando se estão todos de acordo ou se têm alguma sugestão de melhoria às mesmas. O jogo inicia com a distribuição das cartas do jogo, uma para cada aluno. Posteriormente e com recurso à roleta, a Professora gira a mesma e lê a pergunta correspondente ao número surgido, pelo que os alunos devem resolver a mesma na folha de rascunho. O tempo das perguntas depende da dificuldade das mesmas e deve ser adequado à turma, incluindo todos os ritmos dos alunos. Depois de resolverem, a Professora questiona os alunos sobre a resposta e se estes acertarem assinalam na sua folha (carta), porém se não acertarem não assinalam, ficando o quadrado em branco. Se for necessário, os alunos podem ir ao quadro resolver as questões. Durante o jogo, os alunos podem fazer linha ou coluna, ou então no fim fazer “Bingo”, se completarem todos os quadrados.	“Aplicar e adaptar estratégias diversas de resolução de problemas, em diversos contextos, nomeadamente com recurso à tecnologia.”; “Reconhecer e aplicar as etapas do processo de resolução de problemas.”; “Extrair a informação essencial de um problema.”; “Interpretar matematicamente situações do mundo real, construir modelos matemáticos adequados, e reconhecer a utilidade e poder da Matemática na previsão e intervenção nessas situações.”.	Cartas do Bingo; Folhas de rascunho; Material de escrita; Roleta com os números presentes nas cartas. Computador; Projetor.	Matemática.

Avaliação:

- A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspectivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro;
- A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo;
- Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.

Atividade: "Do passado ao futuro... <i>Step by Step!</i> "				
Ano de escolaridade: 4.º ano				
Número de crianças: 26				
Objetivos gerais: • Promover a mobilidade ativa; • Desenvolver a coordenação motora, a lateralidade e o equilíbrio; • Compreender e reagir adequadamente a instruções simples em inglês. • Utilizar expressões básicas em contexto real e funcional. • Promover o espírito de grupo • Fomentar o cumprimento de regras de segurança				
Organização da Turma	Descrição da Atividade	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Articulação com outras áreas do saber
Conjunto	Para contextualizar a aula, a Professora questiona os alunos se querem fazer uma caminhada até ao Agrupamento, explicando que este caminho simboliza a passagem do 1.º para o 2.º Ciclo. Para tal, é negociado com os alunos que durante este percurso haverá momentos de pausa em que terão de dar resposta a alguns desafios, colocados em inglês, pelo que deverão estar atentos para compreenderem. Deve ser referido que se estes não os entenderem devem dizer. É dado o sinal de partida para o começo da caminhada. Nos pontos estratégicos, podem ser colocados desafios mais gerais, como "Clap your hands 3 times", "Jump like you're excited" ou "Turn around slowly" ou questões mais direcionadas para o tema, como por exemplo, "What do you see?", "How do you feel? Nervous? Excited?" ou "Can you imagine yourself here next year?". Durante o percurso, para o tornar mais dinâmico e divertido, os alunos podem ser desafiados a responder a questões ou movimentos variados. Para concluir, é promovido um momento de reflexão, com partilha de sentimentos ou opiniões, terminando com a ideia principal da	"Escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, relativas aos 3.º e 4.º anos de escolaridade, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente." "Reconhecer e valorizar o património natural e cultural - local, nacional, etc."; "Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar"	Material apropriado a passeios, tais como, água, chapéu, entre outros.	Educação Física; Inglês; Cidadania e Desenvolvimento; Estudo do Meio

	atividade (Fizeram um caminho até à nova realidade, até ao futuro e que são capazes de enfrentar essa nova realidade). Nota: Este momento pode ser realizado em português, se os alunos se sentiram mais à vontade e capazes.			
--	---	--	--	--

Avaliação:

- A turma está atenta, participa e é empenhada, faz as tarefas propostas, traz o material, revela capacidade de trabalhar colaborativamente, escuta o outro, aguarda pela sua vez, partilha ideias, perspetivas e sugestões com os restantes colegas e manifesta atitudes de respeito para com o outro;
- A turma revela criatividade e imaginação, utiliza e relaciona adequadamente os conceitos, revela capacidade de expressão e comunicação, é capaz de explicar por palavras suas os conteúdos desenvolvidos, lê e interpreta de forma crítica fontes diversificadas e manifesta diversificação do léxico ativo e passivo;
- Instrumentos de avaliação: observação direta, registo de incidentes críticos.

APÊNDICE V - Ficha de leitura da obra “O dia em que a Lua e a Terra se zangaram”

Ficha de Leitura “O dia em que a Lua e a Terra se zangaram”

- Quais são as personagens desta história?
- Porque é que achas que a Lua e a Terra tiveram uma discussão?
- Qual foi o 1º destino que a Lua decidiu ir? E por que razão?
- Que característica de Mercúrio não permitiu a Lua continuar com ela?
- A Lua não realizou o seu sonho. Explica porquê?
- Qual o planeta que causou nojo à Lua?
- Justifica a resposta “Sou só eu” de Plutão à pergunta “És um planeta ou uma Lua?”.
- A Lua considera a Terra a mais interessante. Quais é que podem ser os motivos?

Gramática

- Da frase “A Lua gostou de Mercúrio” indica:
 - Sujeito: _____
 - Predicado: _____
- Em que tempo verbal se encontra o seguinte verbo “A lua gostou a tentar não pensar na Terra.”?
 - ☐ Pretérito Perfeito do Indicativo
 - ☐ Pretérito Imperfeito do Indicativo
 - ☐ Futuro do Indicativo
- Coloca a respetiva frase no Presente do Indicativo.

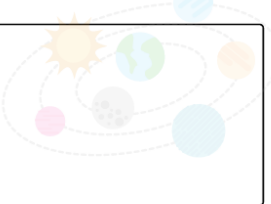
2.1. _____
- Completa a tabela.

Grau diminutivo	Grau normal	Grau aumentativo
bocadinho		casarão
	tamanho	
- Reformula a frase “A Terra é tão linda.” e coloca o adjetivo no grau dos adjetivos indicados:
 - Grau comparativo de igualdade: _____
 - Grau superlativo absoluto sintético: _____
 - Grau superlativo relativo de superioridade: _____

APÊNDICE VI - Bilhete de Identidade dos planetas

BILHETE DE IDENTIDADE	
	Nome do planeta:
	Ordem no sistema solar:
	Período de rotação:
	Período de translação:
Diâmetro equatorial:	Distância média ao sol:
Temperatura média:	
Possui luas:	Se sim, quantas?
Possui anéis:	Se sim, quantos?

Características do planeta:



Curiosidades: 

APÊNDICE VII - Notícia sobre os planetas

Alinhamento dos Planetas Encanta Quem Olhou para o Céu em fevereiro

Em fevereiro de 2025, os céus ofereceram um espetáculo único e raro: um alinhamento de cinco planetas do Sistema Solar. Mercúrio, Vênus, Marte, Júpiter e Saturno alinharam-se de forma surpreendente, criando uma linha de planetas visível a olho nu. Este fenômeno astronômico pôde ser observado em várias partes do mundo, especialmente ao pôr do sol e antes do amanhecer, quando os planetas estavam mais brilhantes. Para muitos, foi uma oportunidade rara e entender um pouco mais sobre o movimento dos planetas.

No mês de fevereiro de 2025, os planetas Mercúrio, Vênus, Marte, Júpiter e Saturno alinharam-se e criaram um fenômeno muito especial que foi visível em várias partes do mundo. Este evento, que não acontece frequentemente, deixou muitos astrônomos e observadores do céu animados com a beleza do alinhamento. O fenômeno pôde ser observado principalmente ao pôr do sol e antes do amanhecer, quando os planetas estavam mais visíveis. Para as pessoas que estavam atentas ao céu, foi possível ver uma linha de planetas a brilhar.

Os planetas não se alinham todos os dias, pois cada um tem a sua órbita à volta do Sol, e essas órbitas não estão perfeitamente alinhadas. No entanto, de vez em quando, os planetas ficam alinhados numa linha relativamente próxima vista da Terra. Este fenômeno ocorre uma vez que, enquanto os planetas giram em torno do Sol, as suas órbitas formam padrões que podem coincidir em determinados momentos. O alinhamento não significa que todos os planetas estejam exatamente na mesma linha, mas sim que estão numa posição próxima, o que cria a impressão de uma linha no céu.

Este fenômeno é uma excelente oportunidade de estudo, pois permite aprender mais sobre os movimentos dos planetas e as suas trajetórias no Sistema Solar e foi também um cenário maravilhoso para os amantes da astronomia, pois puderam ver a magia do espaço e compreender melhor o que acontece no nosso Sistema Solar. Prevê-se que em 2032 haja um alinhamento similar, no entanto não seja garantido que seja tão visível como este. Para quem quiser saber mais informações sobre estes acontecimentos deve ficar atento a anúncios feitos pela NASA ou ESA.

APÊNDICE VIII - Ficha da expressão escrita:

Nome: _____

DATA: ____/____/____

Expressão escrita - "Gosto de ti como és"



Hoje lanço-te um desafio!

Imagina que vais recontar a história "Gosto de ti como és", de Noémí Fernández e Sara Gómez, a um amigo que não a conhece. Como contavas?

Reconta a história, explicitando as personagens principais, a ação principal, a tua opinião e relaciona com a tua experiência pessoal.

Se achares pertinente, podes acrescentar outros tópicos.

Não te esqueças de ter atenção:

- Caligrafia;
- Respeito pelas margens e gestão do espaço da página;
- Estrutura (Introdução, desenvolvimento e conclusão);
- Informação coerente (com sentido) e pertinente;
- Conectores;
- Parágrafos;
- Repetições;
- Pontuação;
- Vocabulário variado;
- Ortografia.

Muita atenção!



FRASE
Y GRABAR

ESCRIBIR
Y GRAFAR

1

[illegible]

APÊNDICE IX - Bingo da Matemática

ANEXOS

Anexo I – Canção adaptada “Ora vejam lá”, de conjunto de António Mafra

Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado

Domingo

Vai a malta passear

Sete dias da semana

E só dois p’ra descansar

Na segunda, o barco se afunda

Na terça, mexi a minha cabeça

Na quarta, vi uma lagarta

Na quinta, escorreguei na tinta

Na sexta, fui comprar uma cesta

No sábado, fui nadar no rio Cávado

E no domingo, dancei com um flamingo