



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Bernardete Araújo da Rocha

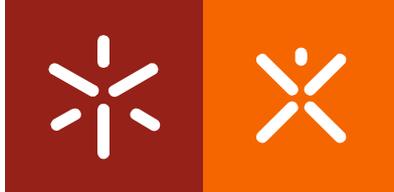
**Livros e Histórias como ponto de partida
para múltiplas aprendizagens através do
desenvolvimento de um Projeto Curricular
Integrado**

**Livros e Histórias como ponto de partida para múltiplas aprendizagens
através do desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado**

Ana Bernardete Araújo da Rocha

Uminho | 2018

Outubro 2018



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Ana Bernardete Araújo da Rocha

**Livros e Histórias como ponto de partida
para múltiplas aprendizagens através do
desenvolvimento de um Projeto Curricular
Integrado**

Relatório de Estágio

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

Trabalho realizado sob a orientação do

Professor Doutor Carlos Silva

Declaração

Nome: Ana Bernardete Araújo da Rocha

Endereço eletrónico: anaraujo_1995@hotmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 14868114

Título do Relatório de Estágio: Livros e Histórias como ponto de partida para múltiplas aprendizagens através do desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado

Orientadora: Professor Doutor Carlos Silva

Ano de conclusão: 2018

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 29 de outubro de 2018

Assinatura: _____

(Ana Bernardete Araújo da Rocha)

“Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo”.

(Abramovich, 1991, p. 16)

Agradecimentos

Ao longo desta caminhada foram várias as pessoas que se cruzaram comigo e que contribuíram, de alguma forma, para a minha formação profissional e, por conseguinte, para a concretização do presente relatório. Desse modo, merecessem aqui ser referenciadas, ao qual expresso a minha gratidão para com elas.

Primeiramente, agradeço a **Deus**, que esteve sempre ao meu lado e que me amparou nos momentos mais difíceis, dando-me força para continuar e realizar este meu grande sonho.

Agradeço ao **Professor Doutor Carlos Silva** pela orientação prestada que foi fundamental para evoluir profissionalmente. Agradeço também a disponibilidade e dedicação ao longo deste tempo, bem como, as partilhas, que me fizeram crescer, e os conselhos que segui sem hesitar. Obrigada pela oportunidade e orientação em poder ser capaz de fazer ainda melhor. Agradeço a **todos os docentes** que, na minha vida académica, se cruzaram comigo, transmitindo o seu conhecimento em prol do desenvolvimento de bons profissionais. Em especial à **Professora Doutora Fátima Vieira** que, em contexto de Educação Pré-Escolar, encaminhou-me no sentido de ser uma profissional observadora, reflexiva e crítica. Agradeço à **equipa educativa** que me acompanhou no contexto de Educação Pré-Escolar, por todo o apoio prestado no desenvolvimento da minha prática. Agradeço à **professora Tânia Azevedo** que disponibilizou-se para me acompanhar durante a prática profissional em contexto de 1.º Ciclo, pelas orientações e sugestões ao longo de todo o processo. Ainda, pela flexibilidade em eu poder colocar em prática as minhas ideias, que tornou-se imprescindível para a concretização do presente projeto com uma dimensão investigativa.

Muito obrigada à minha **família**, em especialmente aos meus **pais**, meus **irmãos** e meus **avós**, que desde o início apoiaram todas as minhas escolhas e incentivaram-me sempre para as realizar. Pelas palavras de carinho no momento certo e pelos conselhos. Obrigada, sobretudo, pelo apoio nos momentos em que mais precisei. Agradeço à minha **avó paterna**, a minha “estrelinha”, não presente fisicamente mas que me inspirou em muitos momentos ao longo deste percurso. Agradeço ao **Rafael**, meu namorado, por todos os momentos de dedicação e atenção. Por ouvir os meus desabafos, quanto às minhas inseguranças e dificuldades, acreditando nas minhas capacidades e incentivando-me a ser uma mulher e profissional ainda melhor. Obrigada pelo carinho, pela compreensão, pela paciência, pela amizade e, acima de tudo, pelo amor incondicional nesta fase da minha vida. Obrigada, do fundo do coração, por todo o apoio na concretização deste grande sonho.

Um agradecimento muito especial **às crianças** que se cruzaram comigo neste longo caminho, alegrando todos os dias da minha vida e reafirmando esta minha escolha em querer ser educadora/professora.

A todos os que me acompanharam neste percurso, o meu sincero obrigada!

Livros e histórias como ponto de partida para múltiplas aprendizagens através do desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado

Resumo

O presente relatório apresenta um projeto desenvolvido com um grupo de alunos do 1.º e 2.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo principal do estudo é refletir a importância da literatura infantil para a construção articulada de saberes através da elaboração de um Projeto Curricular Integrado.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida através da metodologia de Projeto Curricular Integrado, intitulado “Vamos à descoberta do Ambiente Natural através dos livros e histórias?”, que pretendia, essencialmente, desenvolver hábitos de leitura, formar leitores e promover experiências significativas e integrada que envolvessem ativamente os alunos na exploração de livros e textos.

A grande finalidade dessa exploração era abordar um problema em evidência que estava presente na obra e não desenvolver atividades para uma área específica. Dessa forma, demonstraram mais interesse pela leitura de livros, expressando-se em vários momentos do dia, durante atividades ou no tempo de intervalo. Reconheceram a importância da leitura, tornando-se leitores autónomos e críticos.. Realizaram aprendizagens transversais às áreas curriculares, que, através de diferentes livros, estimularam competências de expressão e comunicação e desenvolveram a imaginação e a criatividade.

O projeto de investigação apoiou-se na metodologia de investigação-ação, utilizando técnicas qualitativas para a recolha de dados que permitiram compreender os interesses e necessidades das crianças. As técnicas utilizadas durante este percurso focaram-se essencialmente na observação participante, nas notas de campo, nos registos fotográficos e nas produções dos alunos.

As conclusões deste estudo revelam que a integração dos alunos e das suas experiências são fundamentais para que estes se envolvam ativamente nas atividades propostas. Para esse objetivo é fundamental responder às suas questões através de numa organização pensada na resolução de problemas, e de uma planificação em prol do desenvolvimento das competências dos alunos. Deste modo, explorando histórias através de um Projeto Curricular Integrado, foi possível desenvolver diferentes competências.

Palavras-Chave: 1.º. Ciclo do Ensino Básico, Literatura Infantil, Desenvolvimento Curricular, Integração Curricular, Projeto Curricular Integrado.

Books and stories as a starting point for multiple learning through the development of an Integrated Curriculum Project

Abstract

This report presents a project developed with a group of students of the 1st and 2nd year of schooling, of the 1st Cycle of Basic Education, in the course of the Supervised Teaching Practice II, of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The main goal of the study is reflecting to the of children's literature for the articulated construction of knowledge through the elaboration of an Integrated Curriculum Project.

The pedagogical intervention was developed through the Integrated Curriculum Project methodology, denominate "Let's discover the Natural Environment through books?", which expected to develop reading habits, readers train and promote nice and interesting and integrated experiences that actively involve students in the books analysis and texts.

The great purpose of this analysis was to address a problem in evidence that was present in the work and not to develop activities for a specific area. In this way, the students showed more interest in reading books, expressing themselves at several times of the day. Identified the reading importance, becoming independent and critical readers. Carried out transversal learning to the curricular areas, through different books stimulated skills of expression and communication and developed the imagination and creativity.

The project was based on action-research methodology, using qualitative data collection techniques that allowed to understand the children's interests and needs. The techniques used during this course focused mainly on participant observation, field notes, photographic records and student productions.

The conclusions of this study revealed that the integration of the students and their experiences are essential for them to be actively engaged in the proposed activities. For this purpose, it is fundamental to answer their questions, in an organization focused on solving problems and planning for the development of student's competencies. In this way it was possible to development many competencies using of the books through the elaboration of an Integrated Curriculum Project.

Key Words: 1st Cycle of Basic Education, Infantile Literature, Curricular Development, Curricular Integration, Integrated Curricular Project.

Índice

Declaração	ii
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice de Figuras.....	xiii
Índice de Quadros	xv
Índice de Gráficos.....	xv
Abreviaturas e Siglas	xvii
Introdução.....	1
Capítulo I – Contexto de Intervenção e Definição da Investigação	5
1. Contexto educativo de investigação	7
1.1. Caracterização do contexto.....	7
1.2. Caracterização da turma.....	12
2. Definição e justificação da investigação	14
Capítulo II - Enquadramento Teórico	19
1. Currículo e Desenvolvimento Curricular.....	21
1.1. Modelos de organização curricular	22
2. Integração Curricular	24
2.1. “Rede” e “nós” de aprendizagens.....	27
2.2. O enfoque globalizador na organização dos conteúdos	33
2.3. Currículo como Projeto Curricular Integrado	34
3. O currículo por competências	39
4. Reflexão sobre a literatura Infantil	42
4.1. Uma pluralidade de temas, estilos e géneros.....	43
4.2. A Literatura e a escola: juntos à aprendizagem.....	47
4.3. O papel do professor na formação de leitores.....	48
4.4. Influência da literatura no desenvolvimento das crianças	50
4.5. A importante seleção dos livros e histórias	53
Capítulo III – Enquadramento Metodológico de Investigação.....	57
1. Abordagem metodológica: investigação-ação.....	58
2. Questão de investigação e objetivos de estudo	59

3. Técnicas de recolha de dados.....	60
Capítulo IV – Projeto Curricular Integrado: “Vamos à descoberta do Ambiente Natural através dos Livros e Histórias?”.....	63
1. Princípios Educativos de Ação Pedagógica	65
2. Objetivos do PCI	66
3. Desenho Global do PCI	68
4. Atividades Integradoras.....	70
4.1. Atividade Integradora - “O que posso saber mais sobre os animais?	70
4.2. Atividade Integradora - “Além dos animais, que outros seres vivos existem no ambiente natural?”	72
4.3. Atividade Integradora - “Que elementos fazem parte da natureza?”	73
4.4. Atividade Integradora - “Quais os materiais que a natureza produz?”	74
4.5. Atividade Integradora - “Como posso ajudar o ambiente?”	75
Capítulo V – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	77
1. Apresentação e análise das intervenções - “O Ambiente Natural”	79
1.1. Os Animais - História “O ovo da Páscoa”, de Luísa Ducla Soares.....	80
1.2. As Plantas - História “O Jardim Curioso”, de Peter Brown.....	85
1.3. Os Elementos Naturais – História “A menina Gotinha de Água”, de Papiniano Carlos	90
1.4. Os Materiais - História “O dia em que os lápis desistiram”, de Drew Daywalt	94
1.5. A Preservação do Ambiente Natural - História “Um dia na praia” de Bernardo Carvalho.....	99
2. O jogo “O Ambiente Natural”	104
3. Divulgação do projeto	107
3. Análise integrada dos resultados.....	110
3.1. A Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar.....	111
3.2. A inclusão da Literatura Infantil na “rede” e “nós” de aprendizagem	114
3.3. A união da Escola e da Literatura em prol das aprendizagens dos alunos	118
3.4. Uma pluralidade de obras, temas e géneros.....	120
3.5. O Projeto Curricular Integrado em paralelo com a Literatura Infantil.....	122
Considerações Finais, Limitações e Futuros Trabalhos	123
Referências bibliográficas	127
Legislação consultada.....	133
Anexo.....	135

Anexo I – Plano de intervenção	136
Anexo II – Descrição das Atividades Integradoras	142
Anexo III – Mapa de Conteúdos das Atividades Integradoras	157
Anexo IV – Registo de experiência	162
Anexo VI – Jogo “O Ambiente Natural”	166
Anexo VII – Poster das aprendizagens realizadas no Projeto	167

Índice de Figuras

Figura 01 - Lema do AECC (Fonte: Projeto Educativo AECC, 2017-2020).	7
Figura 02 - Escola em Seide.	8
Figura 03 - Disposição da sala.	9
Figura 04 - Disposição da sala em grupos.	9
Figura 05 - Disposição da sala em filas.	10
Figura 06, 07 e 08 - Espaço exterior da escola. Casa de madeira no recreio.	12
Figura 09 e 10 - Mesa e um banco para convívio no recreio. Espaço exterior coberto da escola.	12
Figura 11 - Processo de desenvolvimento curricular (Ribeiro, 1990).	21
Figura 12 - Modelo de Jantsh (Silva, 1999).	26
Figura 13 - Uma conceção da integração curricular (Beane, 2002).	28
Figura 14 - Rede esquemática para a integração curricular (Beanne, 2002).	29
Figura 15 - Rede esquemática para a integração curricular (adaptado de Alonso 2001; 2002).	30
Figura 16 - Dimensões da integração curricular (Beane, 2002).	30
Figura 17 - Dimensões da integração curricular (Alonso, 2002).	32
Figura 18 - Eixos do Projeto Curricular (Alonso, 2001).	36
Figura 19 - Modelo para a construção do Projeto Curricular Integrado (Alonso, 2001).	39
Figura 20 - Os três modos literários (Bastos, 1999).	44
Figura 21 - Modos literários e respetivos géneros (Bastos, 1999).	45
Figura 22 - Desenho Global do Projeto Curricular Integrado "Vamos à descoberta do Ambiente Natural através dos livros e histórias?".	69
Figura 23 - Primeira Atividade Integradora - O que posso saber mais sobre os animais?	71
Figura 24 - Segunda Atividade Integradora - Além dos animais, que outros seres vivos existem no ambiente natural?	72
Figura 25 - Terceira Atividade Integradora - Que elementos fazem parte da natureza?	73

Figura 26 - Quarta Atividade Integradora - Quais os materiais que a natureza produz?.....	74
Figura 27 - Quinta Atividade Integradora - Como posso ajudar o ambiente?.....	75
Figura 28 – Observação de diferentes ovos.....	83
Figura 29 e 30 - Medição de diferentes ovos.....	85
Figura 31, 32, 33 e 34 - Construção de um animal a sair do ovo. Lembrança para o dia da Páscoa. .	85
Figura 35 - Dia Mundial da Árvore.....	86
Figura 36, 37, 38 e 39 - Exploração da aplicação iNaturalist e do espaço exterior.....	87
Figura 40, 41 e 42 - Exploração da aplicação "iNaturalist".	88
Figura 43 - Exploração do livro "O Jardim Curioso".	89
Figura 44, 45, 46 e 47 - Construção do placard. Placard exterior "O Jardim do 1.º e 2.º anos".	90
Figura 48 - Cartaz sobre o ciclo da água.	91
Figura 49 e 50 - Experiência com água.....	92
Figura 51 - Experiência com água.....	93
Figura 52, 53 e 54 - Experiência com água - propriedade físicas da água: inodora, incolor e insípida. 93	
Figura 55 e 56 - Pesquisa sobre os materiais naturais e artificiais.	95
Figura 57, 58, 59 e 60 - Elaboração do cartaz. Apresentação da pesquisa sobre os materiais.	96
Figura 61, 62, 63 e 64 - Experiência com diferentes materiais.	97
Figura 65, 66 e 67 - Leitura da obra "O dia em que os Lápis desistiram". Leitura a pares com alunos do 1.º e 2.º ano.....	98
Figura 68 e 69 - Escrita da carta ao Duarte.....	98
Figura 70 e 71 - Manuseamento de diferentes materiais.	99
Figura 72 e 73 - Elaboração de uma narrativa.....	101
Figura 74 - Narrativa "Um dia na praia" escrita pelos alunos do 1.º e 2.º ano.....	102
Figura 75, 76, 77 e 78 - Placard com atitudes positivas. Atividades no espaço exterior (questões sobre atitudes para a preservação do meio ambiente).	103
Figura 79 e 80 - Limpeza do espaço exterior.....	104
Figura 81 e 82 - Jogo "O Ambiente Natural".	105
Figura 83 - Interação entre o grupo durante a realização do jogo "O Ambiente Natural".	106
Figura 84 e 85 - Exposição de trabalhos.....	108
Figura 86 e 87 - Exposição de trabalhos em 3D.	108
Figura 88 - Elaboração do poster com uma síntese das aprendizagens realizadas.....	109
Figura 89 e 90 - Páginas do livro elaborado pelos alunos.	109

Figura 91 - Páginas do livro elaborado pelos alunos.	110
Figura 92 - Capa do livro elaborado pelos alunos do 1.º e 2.º ano.	110
Figura 93 - Exploração da obra "A lagartinha muito comilona", de Eric Carl (no período de intervenção pedagógica realizado na Educação Pré-escolar).....	112
Figura 94 - Rede esquemática para a integração curricular (Beane, 2002).	115
Figura 95 - Amostra de atividades da unidade temática "Ambiente Natural".	115
Figura 96 - Rede esquemática para a integração curricular (adaptado de Alonso, 2001; 2002).	116
Figura 97 - Obras exploradas no PCI.	121
Figura 98 - Concepções prévias e questões dos alunos sobre a temática plantas.....	147
Figura 99 - Mapa de Conteúdos da 1.ª Atividade Integradora.....	157
Figura 100 - Mapa de Conteúdos da 2.ª Atividade Integradora.....	158
Figura 101 - Mapa de Conteúdos da 3.ª Atividade Integradora.....	159
Figura 102 - Mapa de Conteúdos da 4.ª Atividade Integradora.....	160
Figura 103 - Mapa de Conteúdos da 5.ª Atividade Integradora.....	161

Índice de Quadros

Quadro 01 - Horário do 1.º e 2.º ano de escolaridade.	11
Quadro 02 - Temas e tipos de livros relacionados com a idade das crianças (Lima & Dourado, 2007).	47
Quadro 03 - Concepções prévias dos alunos relativamente aos materiais naturais e artificiais.....	94
Quadro 04 - Concepções alternativas e novo conhecimento dos alunos.	95

Índice de Gráficos

Gráfico 01 - Género e idade dos alunos do 1.º e 2.º ano.....	13
Gráfico 02 - Estudo sobre o foco principal na exploração da literatura (Generoso & Vitória, 2013).	53
Gráfico 03 - Espiral do ciclo da AI (Coutinho, et al, 2009).	58
Gráfico 04 - Prevalência das diferentes áreas curriculares nas obras exploradas.	117

Abreviaturas e Siglas

1CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

AECCB – Agrupamento de Escolas de Camilo Castelo Branco

AI – Atividade Integradora

EB1 – Escola Básica do 1.º Ciclo

IA – Investigação-ação

PCI – Projeto Curricular Integrado

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNL – Plano Nacional de Leitura

Introdução

Este trabalho consiste numa investigação pedagógica que integra na Unidade Curricular de “Prática de Ensino Supervisionada” (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mestrado profissionalizante na Universidade do Minho. No decorrer do trabalho faço uma descrição e análise do Projeto Curricular Integrado desenvolvido no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O Projeto em questão intitula-se como “Livros e Histórias como ponto de partida para múltiplas aprendizagens através do desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado” compreendendo temas como a Literatura Infantil e a Integração Curricular. A literatura infantil permite trabalhar uma diversidade de temas que, usufruindo da mesma, possibilita desenvolver múltiplas aprendizagens nas crianças. Dessa forma, e com base na identificação do interesse dos alunos pela literatura infantil, no reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento dos mesmos em contexto de educação, tenciono refletir acerca da importância da literatura infantil para aprendizagem das crianças e perceber as suas implicações para a construção articulada de saberes em contexto de educação. A temática é também selecionada com base numa caracterização da turma que identifica algumas lacunas suscetíveis a ser melhoradas, nomeadamente uma exploração superficial de obras de leitura obrigatória e a ausência de uma integração vertical e até mesmo horizontal. Uma vez que a escola é considerada o melhor local para explorar livros com os alunos, e, com isso, através de um ambiente interessante, envolvente e atrativo, pode-se desenvolver diversas aprendizagens nas crianças, formando, também, leitores ativos e críticos.

Mediante isso, através da intervenção pedagógica que se pretende desenvolver no contexto da turma do 1.º e 2.º ano da EB1 de Seide, junto do grupo de alunos, tenciono ampliar o interesse das desses alunos pela leitura; desenvolver hábitos de leitura e consequentemente formar leitores; consciencializar os alunos da relevância da leitura de textos literários; promover o contacto com diferentes obras literárias de diferentes géneros literários; desenvolver a imaginação e a criatividade; estimular competências de expressão e comunicação; e favorecer aprendizagens transversais às áreas curriculares.

Para uma melhor compreensão do projeto de intervenção pedagógica e do processo de investigação que daí resulta, o presente trabalho está organizado em 5 capítulos. No **capítulo I** – contexto de intervenção e definição da investigação –, apresento e caracterizo o contexto onde decorreu a intervenção pedagógica. Os dados recolhidos para a elaboração da mesma são referentes ao agrupamento, à escola e à turma e são coligidos a partir de observações participantes e sistemáticas, de

constantes diálogos com os diferentes intervenientes do contexto educativo, para além do suporte em documentação disponibilizada pela própria professora cooperante. Dessa forma, na segunda parte deste capítulo, identifico a questão que desencadeou a intervenção pedagógica, tendo por bases os dados anteriormente recolhidos, pois é importante integrar nesse projeto de intervenção os dados sobre o conhecimento dos interesses, das necessidades e das potencialidades da turma e da comunidade escolar..

No **capítulo II** – enquadramento teórico –, abordo um conjunto de conceções e noções da Integração Curricular, as redes e nós de aprendizagem que se criam em torno de um núcleo, fazendo uma abordagem à metodologia utilizada na intervenção pedagógica, o Projeto Curricular Integrado. Completei a sustentação de referência com pontos de vista e conceitos sobre a Literatura Infantil, mais precisamente os diferentes temas, estilos e géneros que envolvem os livros para um público alvo infantil e a influência da literatura no desenvolvimento das crianças, sendo a escola um elemento importante para esse desenvolvimento, evocando o papel do professor na formação de leitores. para a elaboração do projeto de intervenção, e consequentemente a discussão dos resultados.

O projeto de intervenção pedagógica apoiou-se na metodologia de investigação-ação e, com isso, no **capítulo III** – enquadramento metodológico de investigação e plano de intervenção –, faço uma referência a esta metodologia, indicando algumas características e identificando as suas finalidades. A par disso, menciono as duas questões que resultaram no desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica e na investigação aqui retratada. Associado às questões, apresento os objetivos de intervenção. Por último, apresento e reflito as técnicas de recolha de dados utilizadas ao longo da prática pedagógica, pois a seleção desses mesmo deve ser bem ponderada.

No **capítulo IV** – Projeto Curricular Integrado: “Vamos à descoberta do Ambiente Natural através dos livros e histórias?” -, apresento os princípios educativos que orientaram a minha prática, bem como, os principais objetivos da intervenção pedagógica no âmbito da realização do PCI. No seguimento deste capítulo apresento e descrevo de forma sucinta o desenho global do Projeto e as diferentes atividades integradoras que o compõe. Nessa descrição faço menção aos mapas de conteúdos das cinco atividades integradoras.

O **capítulo V** – Apresentação, análise e discussão dos resultados: exploração de livros e histórias através de um Projeto Curricular Integrado –, revelo os momentos do processo de investigação e destaque, refletindo com dados qualitativos, aqueles que estão diretamente associados com este projeto de investigação. Na segunda parte deste capítulo apresento a atividade final e a divulgação do PCI, que me

vou focar essencialmente na elaboração de um livro com a referência às diferentes aprendizagens dos alunos. Para terminar, são discutidas as principais conclusões decorrentes do estudo realizado por meio da análise dos resultados apresentados com as atividades, através dos instrumentos de recolha de dados e do objetivo central da investigação.

Concluo o trabalho com uma reflexão final do processo investigativo, aludindo às aprendizagens realizadas pelos alunos e pela comunidade envolvente, assim como as aprendizagens e o desenvolvimento na construção da minha profissionalidade docente. Aponto, ainda, algumas limitações do processo e caminhos ou hipóteses para intervenções futuras.

Capítulo I – Contexto de Intervenção e Definição da Investigação

1. Contexto educativo de investigação

Neste capítulo apresento uma caracterização do contexto de intervenção que me acompanhou durante o percurso pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB). Os dados recolhidos para a elaboração da mesma são referentes ao agrupamento, à escola e à turma, através de observações participantes e sistemáticas e de constantes diálogos, tanto com a professora cooperante como com os alunos da turma. A caracterização do contexto também se sustenta na análise documental, que é feita a partir de vários documentos disponibilizados pelo Agrupamento, como é o caso do Projeto Educativo, e pela Professora Cooperante, no que diz respeito à planificação e desenvolvimento do currículo e aos processos dos alunos. Tratando-se de dados sensíveis, procuro ter todo o cuidado na análise dos mesmos, no sentido de não por em causa informações que devem manter-se reservadas. Este conhecimento do contexto é fulcral para poder adequar as atividades da intervenção pedagógica e da investigação que daí resulta ao grupo de alunos, identificando os seus interesses, as suas necessidades e potencialidades. Permite também conhecer melhor as intenções curriculares prescritas para este grupo de crianças, assim como as orientações globais em termos de intervenção educativa definida pelo Agrupamento e pela escola EB1 de Seide.

1.1. Caracterização do contexto

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado II (PES) realizei o estágio em uma escola do 1CEB pertencente ao Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco (AECCB), em Vila Nova de Famalicão, na freguesia de Seide. O mesmo é constituído por estabelecimentos de ensino do Pré-Escolar, Escolas Básicas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclo e a Escola Secundária, sede do Agrupamento, dispersas por todo o concelho. O lema definido por este Agrupamento, no seu Projeto Educativo (AECCB, 2017) é “Juntos, a Construir o Futuro” (Figura 01).

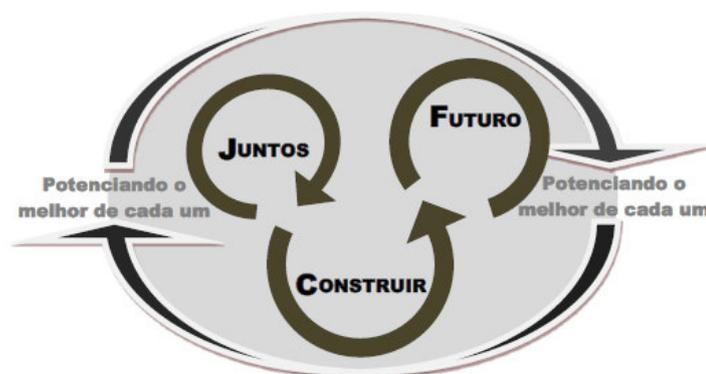


Figura 01 - Lema do AECC (Fonte: Projeto Educativo AECC, 2017-2020).

O Agrupamento adota valores como: qualidade, participação, cidadania equidade, exigência, solidariedade, cooperação, reflexividade, inovação, sustentabilidade e flexibilidade, sendo o desenvolvimento destes princípios a grande missão de todas as escolas, expresso no Projeto Educativo de 2017. Diz este documento que se pretende

cumprir os princípios gerais plasmados na Lei de Bases do Sistema Educativo, dando resposta às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso dos alunos, promovendo a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. Proporcionará ferramentas diversificadas que possibilitem a exploração das suas capacidades intelectuais, físicas e artísticas, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (AECCB, 2017, p. 9).

A escola, localizada em Seide, é composta por dois grupos de turmas: o 1.º ano com o 2.º ano e o 3.º ano com o 4.º ano. A mesma dispõe de duas salas de aulas, duas salas de reuniões, uma cantina, um grande espaço exterior e uma sala dedicada para o prolongamento de atividades, onde as crianças ocupam o seu tempo, antes ou depois do horário letivo, sendo esta uma forma de apoiar as famílias, como está expresso no Despacho n.º 92565-B/2013, de 15 de julho. De facto, segundo o Despacho mencionado, cabe ao estabelecimento de ensino público garantir a disponibilidade de uma componente de apoio à família, no sentido de assegurar o acompanhamento dos alunos do 1.º ciclo antes e depois do período letivo. A Escola Básica de Seide tem boas condições, proporcionando aos alunos momentos de bem-estar e segurança (Figura 02).



Figura 02 - Escola em Seide.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida em uma turma do 1.º ano e 2.º ano. No que concerne à organização do espaço em sala de aula, este varia consoante as atividades e os modos de trabalho que a professora pretende realizar com os alunos. Durante esta fase observei três disposições diferentes. A primeira é uma adaptação da disposição em U, porém, a sala é pequena e não permite colocar todas as mesas formando um U (Figura 03). Pretende-se que os alunos estabeleçam um contacto visual com

todos, levando-os a uma maior e melhor interação, no sentido dos alunos se conhecerem melhor. Com a referida disposição da sala, a professora também consegue movimentar-se mais facilmente entre todos os alunos.

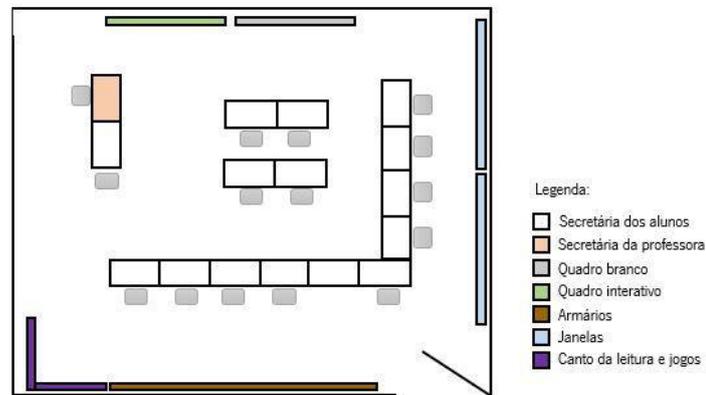


Figura 03 - Disposição da sala.

Organizar a sala em dois grandes grupos, por anos, é também uma das opções da professora (Figura 04). Deste modo, há uma organização que pretende ser mais adequada à realização de uma aprendizagem cooperativa, onde os alunos conseguem olhar e falar diretamente uns com os outros e ajudarem-se durante as atividades. O 1.º ano fica mais perto da secretária da professora, mas esta, durante as aulas circula por lugares diferentes, direcionando o seu trabalho a um certo ano ou apoiando o grupo turma em alguns momentos.

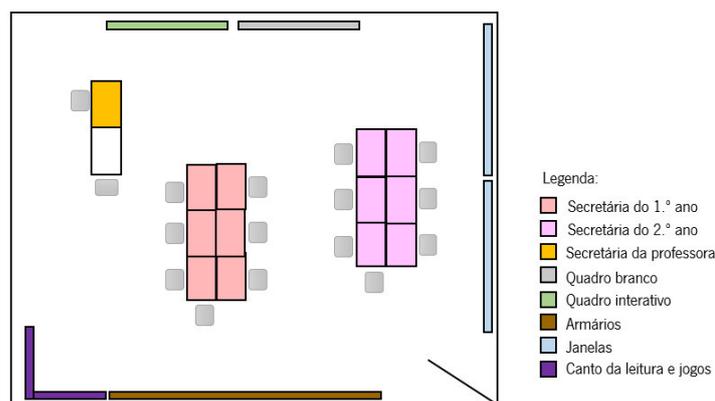


Figura 04 - Disposição da sala em grupos.

Na terceira forma de organização do espaço que observei os alunos estão distribuídos em filas, sentando-se, assim, uns atrás dos outros e voltados para o quadro (Figura 05). Esta parece ser uma forma e uma visão considerada um pouco tradicionalista. No entanto, numa fase final do 1.º ano a professora pretendia trabalhar muito a leitura, logo necessitava de que todos os alunos estivessem focados no quadro para realizar leituras em grande grupo. Já o 2.º ano, precisava de se preparar para

as provas de aferição e, conseqüentemente, a professora corrigia algumas dessas provas no quadro. Desta forma, a disposição das secretárias voltadas para o quadro pode, eventualmente, dado que é um grupo relativamente pequeno de alunos, permitir um olhar mais atento para a resolução dos exercícios a partir da mediação da professora e mantendo o foco de atenção e interação no espaço ocupado pelo quadro.

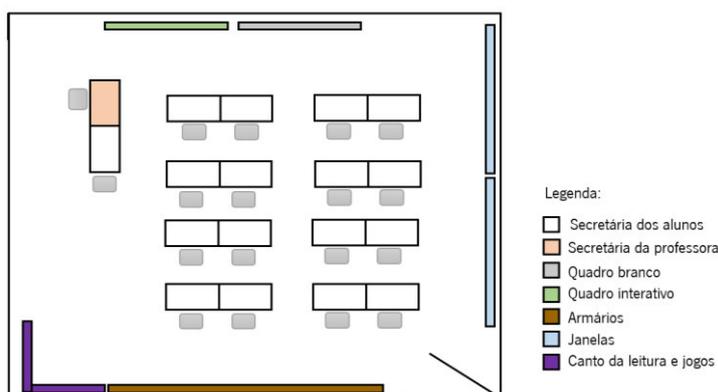


Figura 05 - Disposição da sala em filas.

Ainda na sala, verifica-se a exposição de vários cartazes com conceitos e definições sobre diversos conteúdos curriculares que incidem, sobretudo, nas áreas curriculares do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. Tratam-se de materiais com uma função informativa, cedidos pela professora cooperante, que incidem sobre conteúdos explorados durante as aulas e que permitem a sua consulta por parte dos alunos em caso de dúvida. Alguns exemplos desses cartazes tratam de assuntos sobre o tempo, sinónimos, antónimos, polígonos, adjetivos e verbos. Estes apresentam-se devidamente organizados com o intuito de sistematizar claramente o conhecimento para os alunos, sendo consultados pelos próprios, de forma individual, ou utilizados pela professora sempre que haja uma necessidade de interagir com a turma a propósito de algumas das temáticas ou assuntos aí retratados.

Relativamente à equipa educativa é composta por uma professora titular e uma professora de ensino especial. Esta professora trabalha com um aluno do 1.º ano que apresenta um atraso do desenvolvimento psicomotor global, mais acentuado na área da linguagem e motricidade, prestando apoio na sala duas vezes por semana. Faz parte da equipa educativa um professor que presta apoio educativo à professora titular, quatro vezes por semana, trabalhando de forma autónoma com um dos anos de escolaridade, o 1.º ou 2.º ano, conforme as dinâmicas previamente planificadas e estabelecidas.

No Quadro 01 podemos ver o horário completo da turma com a professora titular e com os professores das aulas correspondentes às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Às segundas

e quartas-feiras conta-se com a presença da professora de Ensino Especial, já às terças, quartas, quintas e sextas-feiras está também presente o professor de apoio educativo.

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08.30 – 10.30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
10.30 – 11.00	Intervalo				
12.00 – 12.30	Português	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo Meio
12.30 – 14.00	Intervalo				
14.00 – 15.00	Articulação	Desenvolvimento do plano de turma	Expressões Artísticas	Matemática	Expressões Artísticas
15.00 – 16.00	AEC: Atividade Física	AEC: Matemática e Ciências	Desenvolvimento do plano de turma	Expressões Artística	Oferta Complementar
16.00 – 16.30	Intervalo				
16.30 – 17.30	AEC: Inglês	AEC: Atividade física	Desenvolvimento do plano de turma	AEC: Inglês	Apoio individualizado

Quadro 01 - Horário do 1.º e 2.º ano de escolaridade.

O espaço exterior é muito amplo e possui equipamentos para os alunos ampliarem e diversificarem as suas brincadeiras, como balizas, redes de voleibol e uma casa de madeira (Figura 06, 07 e 08); e relacionarem-se com os seus colegas, do seu ano e/ou dos outros anos, um recreio comum a todos. Quando o tempo meteorológico não está favorável para brincarem ao ar livre, existe um espaço coberto na escola para se divertirem nesses momentos (Figura 09 e 10).



Figura 06, 07 e 08 - Espaço exterior da escola. Casa de madeira no recreio.



Figura 09 e 10 - Mesa e um banco para convívio no recreio. Espaço exterior coberto da escola.

1.2. Caracterização da turma

A turma do 1.º e 2.º ano é composta por 14 alunos entre os 6 e 8 anos, em que 7 são do 1.º ano e os outros 7 são do 2.º ano, maioritariamente alunos do género masculino (Gráfico 01). É um grupo carinhoso, ativo, participativo, curioso e, sobretudo, alegre no ambiente onde está. Grande parte dos alunos revelam hábitos e métodos de estudo, têm interesse pelas atividades e empenham-se na realização das suas aprendizagens.

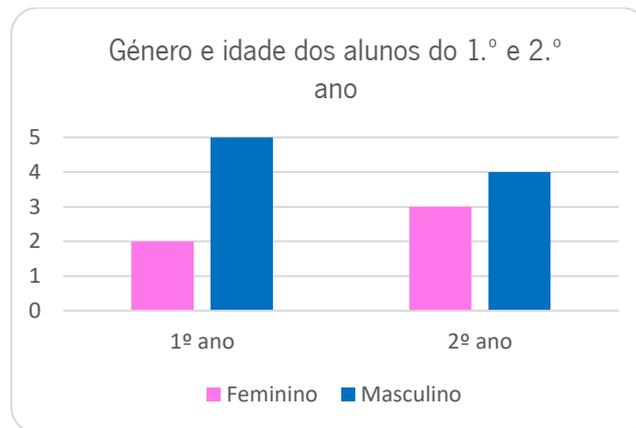


Gráfico 01 - Género e idade dos alunos do 1.º e 2.º ano.

Relativamente ao desenvolvimento do currículo e à aquisição dos conhecimentos mostra ser uma turma heterogénea, tanto no desempenho escolar, como no ritmo de aprendizagem. Muitas vezes, a professora precisa de fichas de trabalho de reforço para os alunos que acabam por avançar muito em relação aos outros colegas, uma vez que a maior parte das dinâmicas da sala de aula são na base da resolução individual de fichas de trabalho diferenciadas, tanto nos conteúdos como no grau de exigência dos mesmos.

A autonomia e concentração é um outro aspeto que varia de aluno para aluno. Alguns desses alunos, mas poucos, necessitam de um apoio mais individualizado para a realização de algumas tarefas, tendo pouca autonomia, essencialmente, na resolução de fichas de trabalho. Observa-se mais este dado nos alunos do 1.º ano, pedindo recorrentemente para ajudar na leitura dos exercícios, o que se torna relativamente compreensível dado o nível de desenvolvimento em que se encontram. Muitas vezes a distração decorre em grande grupo, quando a professora está a explorar algum tema com um ano e o outro grupo, independentemente de ter trabalho atribuído, tende a observar os vídeos e as resoluções que a professora está a explorar pelo computador com o outro ano de escolaridade.

Ao nível do comportamento são alunos que, de uma forma geral, têm um comportamento assertivo e cordial, respeitando tanto a professora como os outros colegas, tanto na sala de aula, como no espaço exterior. A interação dos alunos com a professora cooperante e outros membros da comunidade escolar é muito afetuosa e de respeito. Os alunos têm muita confiança nos adultos, ouvindo-os e seguindo os seus conselhos. No que respeita à interação entre os alunos, todos dentro da sala de aula dão-se muito bem, não havendo uma diferenciação quanto às idades, mas sim uma entreaajuda entre todos. Os mais velhos apoiam os mais novos e, em alguns casos, os mais novos apoiam os mais velhos.

Em termos de preferências curriculares, alguns alunos gostam mais da área da Matemática, outros

da área do Português, mas todos têm um especial interesse pela área do Estudo do Meio. Estão sempre entusiasmados na descoberta do mundo que os rodeia. Também apresentam uma grande motivação pela expressão plástica e o mundo das tecnologias informáticas, pedindo recorrentemente para a professora os escolherem para resolver os exercícios no quadro interativo.

Todos os dias há um aluno que assume certas responsabilidades na organização e nas dinâmicas da turma, o que acontece por ordem alfabética (percorrendo, assim, todos os alunos), assumindo o cumprimento de várias tarefas da organização e funcionamento da sala de aula. Esta estratégia, permite criar hábitos que tornam os alunos mais autónomos e responsáveis, como, por exemplo, aquando do preenchimento do calendário no momento em que entram na sala. O responsável do dia realiza várias tarefas a pedido da professora, nomeadamente, quando vai buscar folhas à outra sala, distribui folhas de exercícios pelas secretárias dos colegas, recolhe os cadernos ou livros, entre outras situações, de acordo com a dinâmica das atividades. Estes afazeres vão dando autonomia e responsabilidade aos alunos, fazendo-os redobrar a atenção e o cuidado quando estão a desempenhar estas funções.

2. Definição e justificação da investigação

Neste texto tenciono explicitar e justificar a problemática que desencadeou o projeto de intervenção pedagógica, na qual surge o enquadramento para a escolha da investigação que aqui vamos apresentara. No entanto, é fundamental referir que, verdadeiramente, tudo começou no contexto de educação pré-escolar. Ao longo de algumas semanas de observação e intervenções isoladas, principalmente na área da biblioteca e da escrita, denotei um grande interesse dos alunos pelos livros infantis, durante a sua exploração e, de igual modo, na hora do conto. Assim, observei o envolvimento dos mesmos nas práticas, a postura e as expressões faciais e corporais que apresentavam, revelando entusiasmo e interesse pela literatura infantil. Contudo, também observei outros aspetos menos positivos que me levaram a intervir nesse sentido:

- A pouca exploração das obras, tanto dos elementos paratextuais, como do conteúdo. E, caso houvesse essa exploração, era apenas algo superficial;
- Recorrentes leituras exaustivas e sem nenhuma seleção criteriosa e sem fins devidamente explicitados;
- Os melhores livros, alguns até recomendados pelo Plano Nacional da Leitura (PNL), encontravam-se guardados num local onde as crianças não tinham acesso;
- Pouca quantidade e diversidade de livros na área da biblioteca;

- Pouca frequência dos alunos na área da biblioteca e da escrita.

Todavia, e devido a alguns contratempos no contexto em educação pré-escolar, as temáticas não foram devidamente sistematizadas e exploradas, pelo que a temática da intervenção pedagógica que suscitou a investigação alargou-se para o contexto de 1.º Ciclo. Por conseguinte, esta presente investigação foca-se sobretudo nas intervenções decorrentes nesse contexto. De novo, por intermédio de uma observação participante, apercebi-me da estima e entusiasmo do grupo pela literatura infantil, bem como, da importância que atribuíam a esta temática. Dessa forma, passo a expor alguns aspetos que foram pertinentes para encorajar a investigação em causa:

- Interesse dos alunos pelos livros infantis, pela leitura, narração e reconto de histórias ou outras narrativas;
- A sala incluía uma área com livros e, também jogos, onde os alunos colocavam-se confortavelmente e faziam as suas leituras, a pares ou individualmente;
- A Professora Cooperante regularmente proporcionava aos alunos experiências prazerosas com os livros;
- Incentivo pela Professora Cooperante em concretizar um projeto de intervenção pedagógica relacionado com a literatura infantil.

Perante todos os aspetos pertinentes anteriormente referidos, verifiquei algumas lacunas suscetíveis a ser melhoradas:

- As histórias, de leitura obrigatória ou não, são pouco exploradas nos manuais escolares;
- O manual de ciências, ocasionalmente, faz algumas referências a histórias, sem nenhuma ligação com o livro original, sem o intuito de abordar a obra em si, apenas para trabalhar um conteúdo específico daquela área, desconectado de outros conteúdos ou até de outras áreas curriculares;
- Uma turma de dois anos, 1.º e 2.º ano, que abordava demasiadas vezes conteúdos muito distintos, não havendo uma troca de conhecimentos experiências, isto é, a ausência de uma integração vertical e até mesmo horizontal.

Atendendo a todos os motivos anteriormente referidos e fazendo uma análise comparativa do currículo do 1CEB de 2004 com o “Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico”, de 2015, é evidente a importância que concedem à Educação Literária, possuindo um domínio próprio com vários conteúdos a explorar. São os próprios autores do “Programa e Metas Curriculares” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), que referem que “o domínio da Educação Literária (nos primeiros anos de escolaridade, denominado Iniciação à Educação Literária) vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania”. Referem ainda que é de grande importância esta convivência com obras de Literatura para a Infância, pois “ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética” (p. 8). No entanto, é crucial haver uma diversidade de obras a explorar, já que “o contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 8).

Neste panorama, surge o projeto de investigação denominado “Livros e histórias como ponto de partida para múltiplas aprendizagens através do desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado”, o qual tenciona, através de livros e histórias, corrigir algumas questões anteriormente referidas, em que a seleção das obras é criteriosa, privilegiando a lista de obras e textos para a Educação Literária do 1.º e 2.º ano, uma vez que é “feita uma seleção de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, (...), a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 8). Desta forma, procuro, acima de tudo, responder aos interesses dos alunos e necessidades curriculares da professora cooperante. Intervir neste campo da Literatura Infantil é uma admirável e ótima opção, pois a mesma é imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças, pois com isso, e para comprovar essa ideia, deixo um pensamento de Paim (2000), em que o autor refere que

a leitura é um ato emancipatório, humanizador, transformador. É de suma importância o contato dos alunos com todos os tipos de texto. Mas, a literatura é a porta de entrada para o mundo. É a maneira como se consegue ver o mundo. É a mesma linguagem da criança, por isso ela se identifica tanto. A literatura estimula a criança a pensar, a ver o mundo, ajuda a se conhecer porque o momento em que ela se identifica com os personagens, vive toda a história na perspectiva da personagem (p. 104).

Por outro lado, decidi desenvolver um Projeto Curricular Integrado, uma vez que durante as observações verifiquei a lecionação de aulas isoladas, sem qualquer interligação entre os conteúdos, as

áreas curriculares e os dois anos de escolaridade; a divisão do tempo letivo era por disciplinas, não havendo uma flexibilidade na exploração dos temas. No entanto, a integração dos conhecimentos e os problemas que surgem no cotidiano das crianças, devem ser explorados integralmente, sendo as áreas disciplinares uma ferramenta para auxiliar essa integração, uma vez que “a integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas” (Beane A. , 2002, p. 29).

Capítulo II - Enquadramento Teórico

1. Currículo e Desenvolvimento Curricular

O desenvolvimento curricular é um processo bastante complexo que integra várias fases, que relacionam-se entre si de um modo dinâmico e contínuo. Constitui então o momento da justificação do currículo e da sua avaliação, o de conceção-elaboração e o de implementação. Isto é, o desenvolvimento curricular pressupõe a construção do plano curricular, sendo imprescindível o contexto e a sua justificação, tal como as condições para a sua realização. De seguida, a implementação dos planos em situações reais de ensino, em simultâneo, com a avaliação dessas ações (Ribeiro, 1990). Por meio do Figura 11 é possível distinguir esses quatro grandes momentos do desenvolvimento curricular, assumindo este como um processo em constante desenvolvimento: a) a justificação do currículo (fundamentação); b) a conceção e elaboração do currículo (planeamento); c) a implementação curricular; d) a avaliação do currículo.

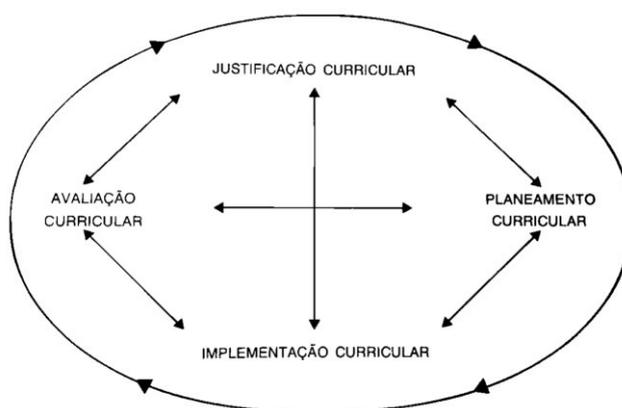


Figura 11 - Processo de desenvolvimento curricular (Ribeiro, 1990).

Declara-se assim que o desenvolvimento curricular consiste na transformação de um currículo escrito num currículo em funcionamento, reconhecendo a escola como a instituição capaz de o levar à prática, pelos docentes (Roldão, 2013), e em estudos educacionais, este termo tem ganho muito reconhecimento, considerando-o até o mais importante (Young, 2014). Um termo procedente do latim *currere*, que representa um caminho, uma jornada, um percurso a seguir, o currículo é um conceito polissémico e abstrato, sendo possível encontrar tantas definições como quantos especialistas neste ramo (Vilar, 1994). No entanto, a interpretação mais comum refere o mesmo com um conjunto de matérias ou disciplinas, de um determinado ciclo, nível ou curso (Ribeiro, 1990). E, uma vez que a sociedade tem evoluído, os conteúdos do currículo planeados para cada nível têm sido modificados, acompanhando de igual forma essa evolução (Roldão, 2013).

Ribeiro (1990, p. 16) na sua obra procura identificar quais as definições que os autores mais empregam para o currículo, por ordem de menos frequência considera que o currículo consiste numa “lista de disciplinas/matérias de ensino (e respectivos tempos lectivos atribuídos)”;

de seguida, numa “lista e/ou esquema de conteúdos programáticos”, numa “sequência organizada de conteúdos de ensino (o que se ensina)”, numa “série de objectivos de ensino (para que se ensina)”, ou então, “manuais e materiais didácticos (para o professor e/ou aluno) (com que se ensina)”, também “métodos e processos de ensino (como se ensina)”; e, por fim, o conceito menos referido, num “conjunto de experiências/actividades na escola”. O autor menciona ainda que para uma definição mais correta do currículo, deve-se integrar todos os elementos anteriormente referidos, relacionando-se entre si. Da mesma forma, Alonso (1996) menciona que a

A noção de currículo abrange tudo aquilo que o meio escolar oferece ao aluno como oportunidades para a aprendizagem de conceitos e factos, de procedimentos e estratégias, de valores e atitudes, através das experiências educativas planificadas para isso; esta noção abrange, também, os meios através dos quais a escola proporciona essas oportunidades e avalia os processos de ensino-aprendizagem (p.17).

Como foi possível observar, existe várias definições atribuídas ao currículo, socorrendo-me de um autor clássico nos estudos curriculares portugueses (Ribeiro, 199), pois estas diferentes definições devem-se a vários pontos que passo a citar, “as várias e distintas concepções de Homem e de Educação”, “a clara prevalência de um determinado paradigma científico em detrimento de outro(s)”, “as práticas diversificadas a que, por vezes, se refere”; “a tensão teórico-prática entre o currículo «real» e o currículo «oculo»”; e “o facto de o currículo «real» não coincidir necessariamente com o currículo «prescrito» ou formal” (Vilar, 1994, p. 14). Contudo, é fundamental referir que, independentemente de todas as aceções para compreender melhor o currículo, é visível a relação entre o «currículo» e a «prática» e, mais recentemente, uma relação entre o «currículo» e «projeto». Uma vez que a escola, por meio do currículo, elucida o seu projeto que executa na prática, considerando também este como um instrumento para a prática dos docentes (Vilar, 1994). E, se cumprir todos os critérios curriculares, quanto à sua relevância, ao seu equilíbrio e continuidade, pretende desenvolver as crianças e uma forma harmoniosa e global nos domínio cognitivo-intelectual, afetivo-emocional, sócio relacional e psicomotor (Alonso M. , 1996).

1.1. Modelos de organização curricular

Para que seja possível haver uma organização no processo de ensino-aprendizagem, o currículo estrutura-se em alguns modelos, alicerçando-se em fatores e até efeitos condicionantes do próprio

currículo. Contudo, esta escolha não é ao acaso, tem de ser uma decisão refletida e cuidada por parte do profissional que, assim, vá ao encontro dos princípios e intenções que regem o currículo (Ribeiro, 1990). De seguida apresento os modelos mais conhecidos, sendo que o mais comum nas salas de aulas é o **modelo baseado em disciplinas**, um modelo tradicionalista em que as disciplinas são trabalhadas isoladamente e, conseqüentemente, os conteúdos são lecionados pelos professores específicos de cada área. Contudo, uma organização por disciplinas não é considerada a melhor estrutura para trabalhar com as crianças, não havendo uma lógica na exploração de um saber, e, uma vez que os conteúdos são explorados de forma fragmentada, os alunos podem ter dificuldades em relacionar e integrar os conhecimentos das diferentes disciplinas. Ainda assim, para tentar ultrapassar estes constrangimentos e a demasiada divisão do saber, há algumas variantes do modelo centrado em disciplinas, podendo o docente optar por uma organização pluridisciplinar, interdisciplinar ou por áreas de conhecimentos (Ribeiro, 1990).

O **modelo baseado em núcleos de problemas/temas transdisciplinares** é completamente o oposto do apresentado anteriormente. Portanto, não há uma divisão das disciplinas mas sim uma aproximação aos problemas do dia-a-dia, e relevantes para as crianças. Por meio de um núcleo ou de uma «área-problema» são explorados os conteúdos ou conhecimentos, de uma forma integrada, havendo o cuidado de encontrar ligações entre as diferentes áreas do saber. No entanto, os professores não estão formados para este modelo, estão habituados apenas aos modelos mais tradicionalistas, trazendo insegurança na sua prática. Contudo, este modelo transdisciplinar tem mais vantagens que limitações, proporcionando a todos os alunos aprendizagens relevantes, significativas e integradas, à volta de um tema/problema do interesse deles.

Já o **modelo baseado em funções sociais** é muito parecido com o anterior, numa abordagem transdisciplinar. No entanto, o presente foca-se essencialmente no que a sociedade exige de um indivíduo. Dessa forma, a escola tem como prioridade desenvolver nas crianças conhecimentos e aptidões úteis para a vida em sociedade, explorando conteúdos funcionais que favoreçam a resolução de problemas da realidade. Envolve os alunos em experiências e até atividades sociocomunitárias, para que haja um contacto direto com a população (Ribeiro, 1990).

Relativamente ao **modelo centrado no educando**, este emprega-se predominantemente na educação pré-escolar e nos primeiros anos do ensino básico. O modelo apoia-se nas necessidades e nos interesses dos alunos, com isto, o currículo regula-se pelas atividades e experiências conforme as características individuais das crianças do grupo, possibilitando a construção do saber autonomamente e

na relação com os outros, o professor apenas orienta e guia as atividades. É necessária uma grande flexibilidade curricular, pois o currículo tem de ser organizado por «categorias de atividades», «centros de interesses», onde os conteúdos curriculares são meramente meios para desenvolver atividades e experiências dos interesses dos alunos, com isto, os conteúdos só são propostos depois dos projetos com o grupo (Ribeiro, 1990).

Pacheco (1996) defende outros três modelos de organização curricular, sendo esses o modelo baseado nos objetivos, nos processos e na situação. O **modelo baseado nos objetivos** é direcionado para o cumprimento de objetivos, considerando-se este como uma concepção mais científica e tecnológica. Desta forma, o currículo é organizado através de um plano estruturado, em que os alunos realizam as suas aprendizagens segundo os objetivos anteriormente formulados. Neste modelo domina o conceito de previsão e precisão de resultados. Já no **modelo baseado nos processos**, o currículo é visto como um projeto, isto é, o desenvolvimento curricular é voltado para a resolução de questões. Dessa forma, é resultante de uma teoria prática, que abandona a ideia de objetivos pré-estabelecidos, e dá primazia aos procedimentos para cada contexto. O modelo é centrado no professor, uma vez que os professores são os principais protagonistas. Relativamente ao **modelo baseado na situação**, considerado crítico, reconhece que, a partir do momento em que as pessoas envolvem-se ativamente em acontecimentos e organizações, aprendem melhor. Há, ainda, uma colaboração com os pares, em que os sujeitos aprendem a modificar uma dada problemática. As atividades a explorar devem ser integradas, e o currículo é trabalho com uma construção emancipatória, interpretado pelos professores.

2. Integração Curricular

A integração curricular é uma concepção do currículo que pretende estabelecer relações em todas as direções, uma união que promove a integração de aprendizagens dos alunos e, acima de tudo, uma integração a nível social democrática entre todas as crianças (Beane, 2003). Na educação, este conceito tem captado o interesse de muitos especialistas, consentindo que melhora significativamente as aprendizagens dos alunos e favorece a elaboração de muitas abordagens em prol do desenvolvimento pleno das crianças (Pacheco, Políticas de Integração Curricular, 2000). O conceito de integração curricular foi evoluindo ao longo do tempo, mas surgiu em grande destaque nos programas de literatura nos finais dos anos 80, porém, o facto de na altura ser uma época conservadora e esta proposta curricular ter raízes evidentemente progressistas, originou uma modificação na teoria para que fosse possível um avanço na prática. No início do século XX os especialistas defendiam a ideia de uma

integração social e do conhecimento, a aprendizagem como um tudo, mas, já nos finais do século, foi reduzida apenas a uma correspondência de conteúdos, por meio de áreas de estudo ou à volta de um tema qualquer, sem nenhuma relação com as motivações e interesses das crianças (Beane, 2002).

Com o tempo conseguiu-se recuperar as ideias iniciais sobre a integração curricular, reconhecendo que num primeiro momento é necessário identificar um centro de organização e planificar com o intuito de responder ao tema ou aos assuntos correlacionados, explorando sem limites o conhecimento e sem as barreiras quanto às áreas de estudo ou à identificação de disciplinas letivas (Beane, 2002). Isto é, por meio de projetos, e atendendo às necessidades e interesses dos alunos e dos problemas reais, são explorados os conteúdos, favorecendo uma aprendizagem integrada e contextualizada (Pacheco, Políticas de Integração Curricular, 2000). Beane (2002) assegura que a integração curricular “está preocupada em aumentar as possibilidades de integração pessoal e social através da organização de um currículo à volta de problemas e de questões significativas, identificadas de forma colaborativa pelos educadores e jovens” (p. 30). A partir desta conceção é possível construir um currículo integrado, ou seja, um currículo onde se integre as experiências, os conhecimentos, e ainda os interesses pessoais e sociais dos alunos. O autor salienta a ideia de que integração curricular é uma pedagogia de qualidade, dado que

centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas. Trabalha a partir de uma visão de aprendizagem como a integração contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo. Concentra-se na vida tal como é vivida presentemente e não na preparação para uma vida futura ou nível escolar. Serve os jovens para quem o currículo é dedicado e não os interesses especializados dos adultos. Diz respeito à análise activa e à construção de significados e não à mera assunção da validade de outros significados. E ressuscita a ideia de democracia através da sua centralização nos problemas, dos seus usos do conhecimento e do seu enquadramento participativo (p. 29)

Devido à forma de organização curricular vários autores assumem que a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade estão intimamente relacionados com a integração curricular. Mas estes termos têm vários pontos de divergências, e é fulcral identificar claramente essas diferenças. Com o apoio do Figura 12, começo por esclarecer que a **multidisciplinaridade** consiste na exploração de uma questão, de um problema ou mesmo de um assunto, por meio de um conjunto de disciplinas em simultâneo, mas sem nenhuma relação efetiva no campo técnico ou científico, melhor dizendo, “é um sistema que funciona através da justaposição de disciplinas em um único nível, estando ausente uma cooperação sistemática entre os diversos campos disciplinar” (Filho, 1997). Muitas vezes os professores, de cada disciplina, procuram tratar do mesmo assunto em simultâneo, articulando apenas bibliografias, algumas técnicas que desenvolvem junto da turma e procedimentos para a

realização da avaliação (Pires, 1998).

A **pluridisciplinaridade** é um outro termo mal associado à integração curricular, pois independentemente de haver uma ligação entre duas ou mais disciplinas, cada uma mantém a sua identidade. Mesmo assim, nesta organização já há uma correlação entre as áreas, mesmo que pouca, denotando haver um desenvolvimento relativamente à multidisciplinaridade. Com isto, neste *curriculum fusion* unem-se os vários conteúdos de cada área, contudo, são explorados apenas no mesmo horizonte temporal (Pacheco, Políticas de Integração Curricular, 2000). Esta relação presente entre o conhecimento de várias disciplinas não tem como objetivo expandir o conhecimento de um determinado tema, mas sim clarificar com mais cuidado o conhecimento de uma certa disciplina (Farias & Sonaglio, 2013).

A **interdisciplinaridade** é o conceito que constantemente comparam à integração curricular, porém, a maior distinção destes termos é quanto ao campo de estudo, a primeira refere-se à epistemologia das disciplinas científicas, ou seja, respeitante ao ensino superior e à pesquisa. Já a segunda, a integração curricular, é referente à epistemologia das disciplinas escolares, ou seja, o ensino médio e secundário. Desse modo, e em razão de que as disciplinas escolares e as disciplinas científicas são níveis e áreas diferentes, não é possível tratar estes dois conceitos como iguais. Uma outra diferença reside no facto de que na integração curricular os problemas dos alunos são o principal foco na realização das atividades, já na interdisciplinaridade, há uma organização por disciplinas (Aires, 2011). Completando com o pensamento de Beane (2002), a interdisciplinaridade “começa e acaba com os conteúdos e as destrezas baseados nas disciplinas, enquanto que a integração curricular começa e acaba com os centros de organização centrados nas questões e nos problemas” (p. 27).

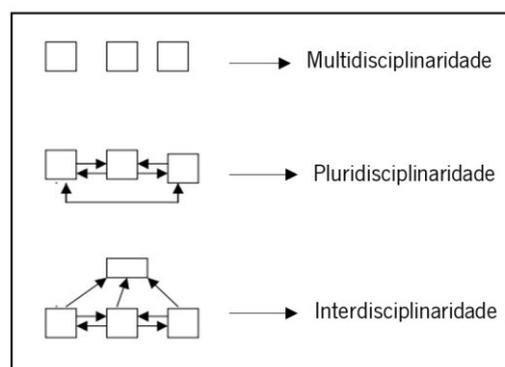


Figura 12 - Modelo de Jantsh (Silva, 1999).

Para que haja uma verdadeira integração curricular são evocadas as **disciplinas do conhecimento**,

e estas, segundo Beane (2002), referem-se ao conhecimento que possuímos relativamente ao mundo e, também, à ideia sobre nós próprios. Por meio destas, os alunos constroem significado pessoal e social. Sendo que a avaliação é um aspeto que inquieta os críticos da integração curricular e que frequentemente questionam os defensores. Contudo, não é a avaliação um entrave para a efetivação de uma integração curricular, pois esta pode ser efetuada por meio de observações, trabalhos elaborados pelos alunos e testes de unidades, mais concretamente referentes a alguma questão da unidade. Além de que esta proposta promove um trabalho colaborativo entre os alunos e os professores, definindo em conjunto de métodos e critérios para a avaliação, como autoavaliações e conferências.

2.1. “Rede” e “nós” de aprendizagens

A integração curricular é considerada “uma forma estruturada e coerente do currículo e do processo de ensino e de aprendizagem (nós) capaz de desenvolver e mobilizar os conhecimentos dos alunos (redes)” (Neto, 2015, p. 1) empenhada em construir redes mais complexas e ricas, entre as várias áreas do conhecimento. A partir desta reestruturação de conhecimentos, mais concretamente das redes, surgem novos “nós”, tornando-se mais fortes e multiplicando-se. Esta organização integrada possibilita os alunos explorarem o conhecimento de um modo mais acessível e significativo, apoiando-se na expansão e construção de “redes” já existentes, bem como, na consolidação de “nós”, mais ricos e complexos, relativamente ao conhecimento sobre si e sobre o mundo circundante (Neto, 2015).

A primeira rede apresentada (Figura 13) diz respeito uma conceção do currículo que muitos professores utilizam, sendo fundamentada em temas e interligada com vários elementos, evidenciando assim a integração curricular. Segundo Beane (2002), os professores revelam que a escolha dos temas é baseada na interseção das preocupações pessoais que os alunos têm com as preocupações sociais e, num sentido mais alargado, mundiais. Melhor exemplificando, um tema como “Os Conflitos”, pode surgir das preocupações sobre a família, ou mesmo sobre os vizinhos, ao mesmo tempo com preocupações sobre a violência que decorre no mundo. Continuando com este processo de conceção curricular, são posteriormente integrados quatro tipos de conhecimentos:

Conhecimento pessoal – tratando de preocupações pessoais e formas de conhecer o “eu”;

Conhecimento social – tratando de questões sociais e mundiais, das relações entre colegas às relações globais e às formas de as analisar criticamente;

Conhecimento explicativo – conteúdo que nomeia, descreve, explica e interpreta, incluindo o envolvido nas disciplinas do conhecimento, bem como o conhecimento do senso comum ou “popular”;

Conhecimento técnico – formas de investigar, de comunicar, de analisar e de expressar, incluindo muitos dos conhecimentos já promovidos nas escolas (Beane, 2002, p. 57).

Contudo, todos estas experiências devem reunir conceitos como a democracia, a dignidade e a

diversidade, fortalecendo no meio das crianças estes valores, para que reconheçam que vivemos num espaço democrático, onde todos dão a sua opinião e que devemos respeitar os outros, mesmo que a sua origem e cultura seja diferente da nossa. Com isto, pode-se afirmar que esta conceção promove a integração pessoal de experiências, a integração social, a integração do conhecimento e conceitos como a educação democrática (Beane, 2002).

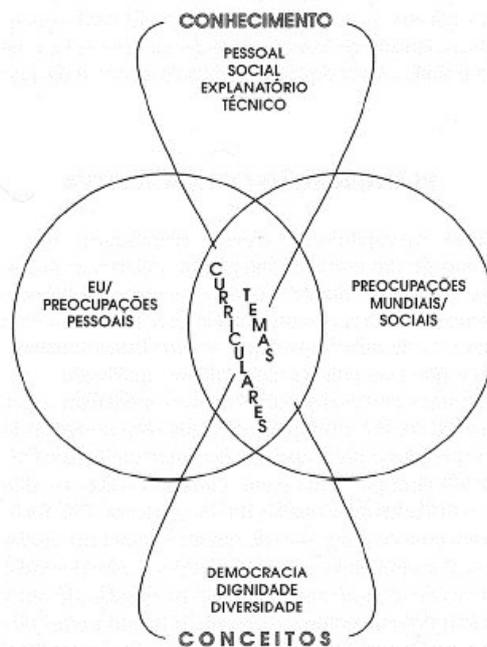


Figura 13 - Uma conceção da integração curricular (Beane, 2002).

Beane (2002) apresenta uma rede esquemática para a integração curricular onde é visível a estruturação da “rede” de conhecimentos que se vai construindo ao longo de todo o processo, conseguindo compreender efetivamente este conceito (Figura 14). A partir de uma questão, ou de uma preocupação, surge o tema que o grupo vai explorar. Evidentemente o tema tem de desencadear de uma questão com significado pessoal e/ou social do quotidiano, para que as aprendizagens sejam significativas e contextualizadas, partindo dos conhecimentos alternativos e experiências vivenciadas pelas crianças, relacionando com a nova informação. Assim, no centro encontra-se o tema ou centro de organização, que baseado no mesmo são identificados os conceitos e, por meio destes, e com a colaboração dos alunos, são planificadas as atividades possíveis a explorar. Esta planificação é elaborada sem ponderar nos limites impostos pelas áreas de estudo, o foco principal é explorar o máximo que conseguir do próprio tema, integrando os diferentes conhecimentos e experiências.

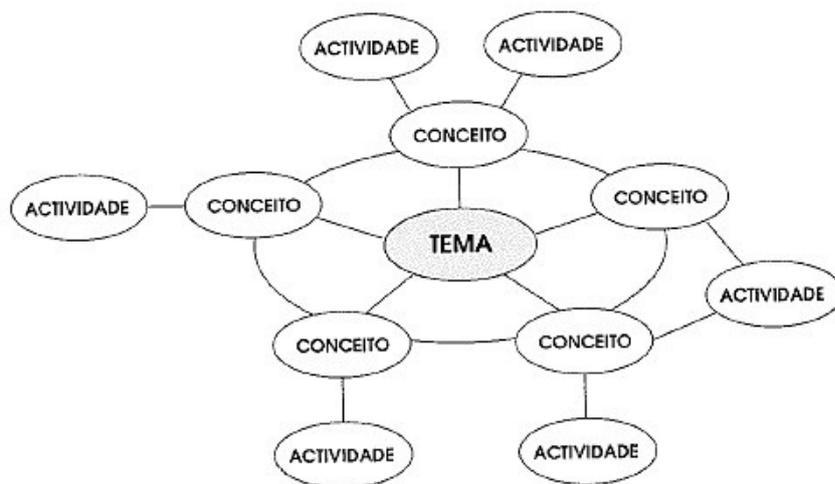


Figura 14 - Rede esquemática para a integração curricular (Beanne, 2002).

Ainda, no mesmo ponto de vista, Alonso (2001, 2002) aponta outra forma de organização na construção do conhecimento nesta perspectiva integrada, visível na rede seguinte (Figura 15). Ao observar a Figura 04 e a Figura 05, as redes esquemáticas para a integração curricular de Beane e Alonso, respectivamente, são claras as diferenças na sua organização. Porém, independentemente de serem duas organizações diferentes, compreende-se esta relação entre os diferentes nós. Alonso (2002) no centro da rede identifica o núcleo globalizador, o tema/questão pessoal ou social relevante para os alunos. Com base nesse núcleo surgem as questões geradoras, e respectivas subquestões, que são exploradas por atividades integradoras, isto é, sequências de aprendizagens interligadas, significativas e contextualizadas nas experiências e nos conhecimentos prévios das crianças.

Uma vez que a integração curricular é muito mais do que uma simples relação entre saberes, Beane (2002) identifica as quatro dimensões da integração curricular, pois esta conceção “sustenta-se [sim] numa complexa “rede” que ganha força com os “nós” na sua construção, desenvolvimento e avaliação capaz de facilitar ou reduzir a complexidade do processo de ensino e aprendizagem” (Neto, 2015, p. 14) (Esquema 16).

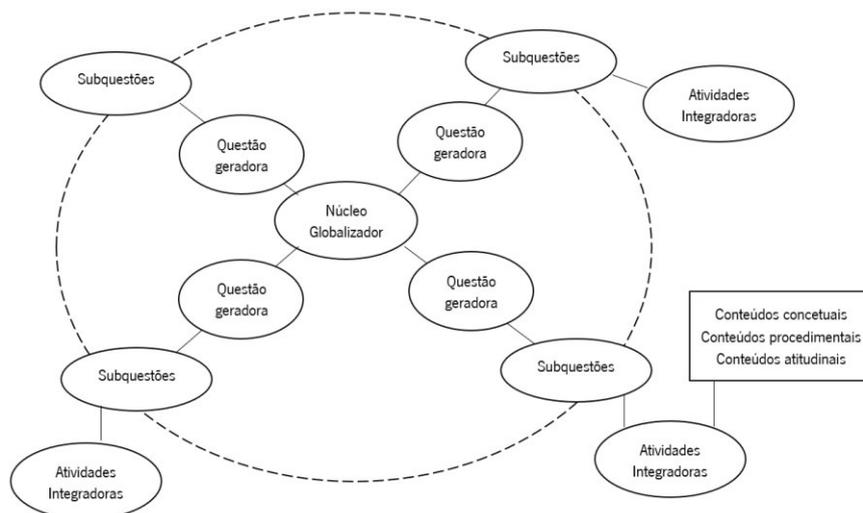


Figura 15 - Rede esquemática para a integração curricular (adaptado de Alonso 2001; 2002).

A partir do Figura 16 observa-se a interligação existente entre as quatro dimensões da integração reveladas por Beane (2002), que passamos a especificar, cada uma, de seguida:

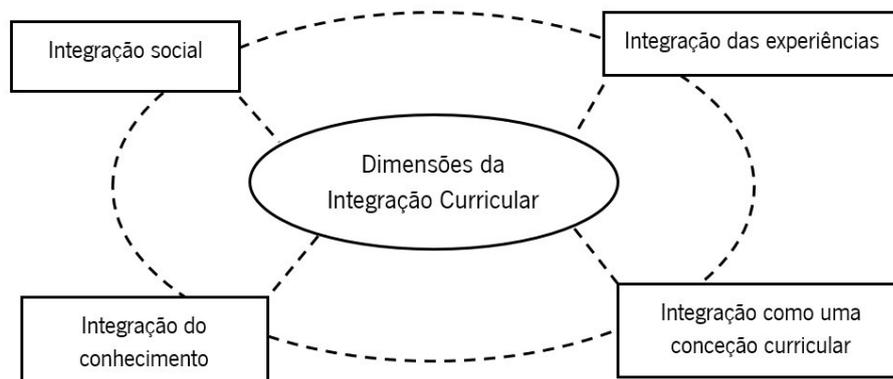


Figura 16 - Dimensões da integração curricular (Beane, 2002).

A **integração social** diz respeito às experiências no contexto da escola que promovem o envolvimento de crianças com várias características e vivências, favorecendo assim o desenvolvimento de valores comuns, “porque é dedicada a todos os jovens independentemente das suas origem e aspirações” (p. 17). Ainda, estas experiências propiciam ambientes democráticas dentro da sala, numa planificação colaborativa que tem em foco questões sociais comuns. As crianças ao colaborar e participar nas tomadas de decisões durante a planificação do currículo, permite incluir questões pessoais ligadas a situações sociais (Beane, 2002).

Relativamente à **integração das experiências**, cada indivíduo possui ideias sobre si mesmo e sobre

o mundo que o rodeia, desenvolvidas pelas suas experiências. E, ao aprender refletindo sobre as experiências que já vivenciou, é um processo que facilita a resolução de problemas ou questões pessoais e sociais que poderão surgir no futuro. Com isto, a aprendizagem integradora é aquela que “envolve experiências que se tornam literalmente parte de nós” (p. 16), experiências educacionais memoráveis, que ocorrem sobretudo quando são relacionadas com os esquemas de significação e que são organizadas segundo experiências antigas, para que apoie novas momentos problemáticos, sabendo assim como agir. É importante os alunos relacionarem com as experiências que já possuem para reconhecer que o que estão a aprender tem importância na sua vida, quando perguntam “porque é que temos de aprender isso?” é intolerável responder “porque vais precisar para o teste” (Beane, 2002, p. 16).

A integração relaciona-se também com uma organização e uso do conhecimento, dessa forma, uma outra dimensão contemplada na integração curricular é a **integração do conhecimento**. Com isto, em contexto educativo, o docente deve explorar junto do grupo de alunos uma situação relevante para os mesmos, sem pensar nos limites da área em que aquele problema se enquadra. Uma vez motivados e interessado pelo tema, os alunos são capazes de procurar mais conhecimentos que não detêm. Dessa forma, deve-se “compreender e usar o conhecimento não em termos de compartimentos diferenciados com que é rotulado na escola, mas antes como está «integrado» no contexto dos problemas e questões reais” (p. 18) e “pensar deste modo acerca da integração do conhecimento e dos seus usos como um instrumento para resolver problemas reais é sinal de um significado mais profundo subjacente à ideia de integração curricular” (Beane, 2002, p. 19).

Integração como uma concepção curricular torna esta abordagem diferente de todas as outras, onde o currículo é desenvolvido em torno de problemas e questões pessoais ou sociais, planeando experiências relevantes para o grupo que vão ao encontro do centro de organização, respondendo assim ao mesmo, pois o objetivo não é preparar os alunos para um teste mas explorar o problema em questão. Desse modo são desenvolvidos projetos onde as crianças têm a oportunidade de aplicar realmente os novos conhecimentos, numa planificação colaborativa, onde participam na elaboração da mesma, exprimindo-se quanto às suas experiências e dúvidas. Contudo, “esta definição de integração curricular como uma concepção curricular pode surpreender alguns educadores que, em *workshops* e na literatura profissional, viram o termo aplicado genericamente a qualquer abordagem que estivesse para além da estrita abordagem por disciplinas” (Beane, 2002, p. 20).

Da mesma forma, Alonso (2002) aponta quatro dimensões da integração curricular, reconhecendo

que este conceito requer uma relação entre elas “como forma de melhorar as aprendizagens, tornando-as mais significativas e relevantes para a educação integral dos alunos” (p. 74) (Figura 17).

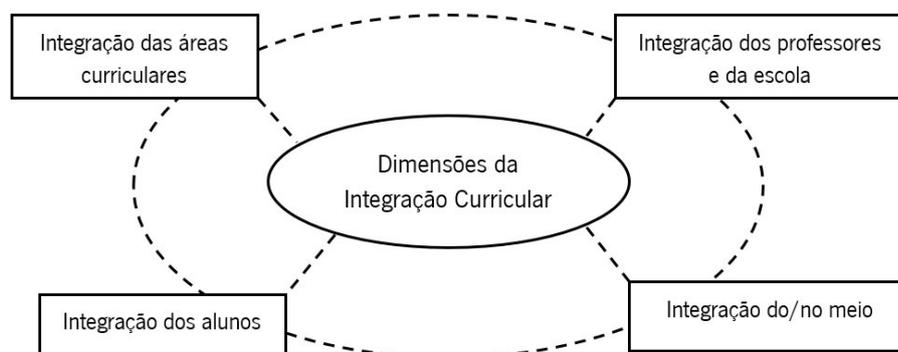


Figura 17 - Dimensões da integração curricular (Alonso, 2002).

No que concerne à **integração das áreas curriculares**, esta perspectiva dispõe de uma organização curricular integrada, uma articulação tanto vertical como horizontal, onde os diferentes conhecimentos são explorados por meio de atividades integradoras. Estas atividades são globalizadoras, significativas e contextualizadas, permitindo aos alunos alargarem os seus conhecimentos, não se limitando ao que está imposto pelas áreas curriculares. Por meio destas são elaboradas as redes de conteúdos reconhecendo esta “perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência (**mapas de conteúdo e competências transversais**)” (Alonso M. , 2001, p. 8)

Quanto à **integração dos alunos**, Alonso (2001) refere que as necessidades e os interesses dos alunos são fundamentais para que retirem significado das atividades que vão realizar, bem como, na exploração das atividades deve haver uma relação com os conhecimentos prévios dos alunos, sendo fundamental os mesmos expressarem-se quanto às experiências que já vivenciaram, ligando com o que estão a aprender. Para que a planificação vá ao encontro das necessidades dos alunos é crucial que a mesma seja colaborativa, onde os alunos participam e colaboram na tomada de decisões (Alonso M. , 2001).

Integração dos professores e da escola aponta para um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes, durante a planificação, a execução e a reflexão dos docentes, em equipa, trabalham para melhorar as suas práticas, isto é “as equipas têm que reflectir conjuntamente, de modo a poder encontrar soluções criativas, criteriosas e relevantes, no processo de desenvolvimento e gestão curricular necessários para adequar/recriar o currículo nacional a um contexto escolar específico” (Alonso M. , 2001, p. 11) .

Integração do/no meio, também considerada como articulação lateral, remete para a exploração de situações e problemas concretos da realidade e do meio onde os alunos vivem, determinando o posterior tema/núcleo globalizador e questões geradoras, que vão ao encontro das necessidades da comunidade. Com isto, o meio traduz-se numa “fonte de aprendizagem... permitindo articular o conhecimento escolar com o conhecimento quotidiano” (Alonso M. , 2002, p. 74). No entanto, é fulcral uma abertura do meio, através do diálogo com a comunidade, onde o professor seja capaz de reconhecer e identificar recursos diversificados e os melhores para as crianças, incluído o próprio meio local nessas mesmas aprendizagens (Alonso M. , 2001).

2.2. O enfoque globalizador na organização dos conteúdos

Para colmatar a organização dos conteúdos de uma forma demasiado disciplinar, muitos autores vão sugerindo a exploração de métodos globalizados e uma perspetiva de trabalho curricular e pedagógico designada por enfoque globalizador. De acordo com Zabala (2002, p. 22), os métodos globalizados aludem “a métodos de ensino completos”, e o conceito de enfoque globalizador sugere “uma forma e atitude de conceber o ensino e de se aproximar ao fato educativo”.

Em razão de uma conceção integradora do currículo é essencial considerar esta nova forma de organização dos conteúdos. Uma organização que não tem como intenção desvalorizar as disciplinas mas melhorar a forma de aprendizagem no espaço educativo, pois esta favorece uma melhor compreensão da realidade circundante (Ojeda, 2015). O mesmo autor identifica algumas vantagens deste enfoque globalizador, considerando mais motivador para os alunos; da mesma maneira que apresenta os conteúdos em volta de um núcleo, ligando também com as atitudes das crianças ao longo do projeto; acima de tudo, respeita o nível de desenvolvimento de cada aluno e fomenta o desenvolvimento integral do mesmo; ainda possibilita uma flexibilidade curricular e grande variedade na organização dos conteúdos.

Zabala (1989) também distingue estas abordagens globalizadoras, considerando que têm uma dupla vantagem, pelo facto de, “por um lado, motivar o aluno a implicar-se num processo dinâmico e complexo e, por outro lado, permitir uma aprendizagem significativa quanto possível, na medida em que permita o estabelecimento de múltiplas relações em âmbitos diferentes” (p. 24). Ao abordar os problemas e os acontecimentos que ocorrem no contexto do aluno e na sua globalidade, ou seja, nesta perspetiva globalizadora do ensino, facilita constituir relações entre as aprendizagens, o que favorece a atribuição de significados aos conhecimentos e, também, promover a compreensão e execução em situações diversificadas. Isto porque nesta perspetiva suscita uma maior motivação intrínseca do aluno

(Alonso M. , 2002).

É importante mencionar que esta perspectiva globalizadora não deve ser julgada como uma técnica didática, mas sim como uma atitude para com o sistema de ensino, que é fundamentada em considerações sociológicas, epistemológicas e psicopedagógicas. No fundo, estamos a considerar as fontes curriculares para qualquer proposta de trabalho no âmbito educativo: a sociedade, o conhecimento, a psicologia e a pedagogia. Assim, no que concerne a **considerações sociológicas** é fulcral mencionar que os cidadãos têm de compreender e interpretar o mundo em que vivem, além de avaliar, ponderar decisões e intervir. Com isto, o objeto de estudo deve ser aquele que explora a realidade e que possibilita os alunos atuarem autonomamente na mesma. Por **considerações epistemológicas** é necessário reconhecer que a Ciência para entender o mundo que nos rodeia foi dividindo o conhecimento, incluindo esse mesmo em diferentes disciplinas. No entanto, a realidade não pode ser explorada individualmente, ou simplesmente adicionando o saber de diferentes áreas, é necessário haver uma relação entre os diferentes pontos de vista para conseguir compreender o mundo. Ainda, nas **considerações psicopedagógicas**, ao adotar esta abordagem globalizadora, reconhece-se que o conhecimento prévio das crianças é imprescindível para a exploração da realidade, já que este é um processo global construído a partir do conhecimento que já sabe e do que se pretende descobrir, promovendo aprendizagens significativas, além de que, ao reconhecer as necessidades e motivações dos alunos, se está a favorecer um maior envolvimento dos próprios nas atividades. Assim sendo, “a aprendizagem significativa é uma aprendizagem globalizada, pois possibilita a formação de um maior número de relações entre o novo conteúdo de aprendizagem e a estrutura cognitiva do aluno (Zabala, 1989, p. 24).

Contudo, nesta perspectiva globalizante dos conteúdos, nem sempre é fácil incluir todos os conteúdos das diferentes áreas e, por vezes, esta tarefa torna-se um pouco complicada de executar. Mas o ensino não se foca, ou não se devia focar, em utilizar os diferentes métodos, abordagens e perspectivas para impor uma correlação das diferentes áreas e conseqüentemente os diferentes conteúdos. Este deve sim facilitar o desenvolvimento dos alunos, por meio de experiências e atividades significativas e funcionais. Dessa forma surge a perspectiva globalizadora, que reconhece a exploração dos conteúdos, mesmo dentro de uma das disciplinas, mas contextualizada, numa dada situação que envolva a criança e que a mesma atribua significado às suas aprendizagens (Zabala, 1989).

2.3. Currículo como Projeto Curricular Integrado

Uma das abordagens que pretende responder ao conceito de integração curricular é o Projeto

Curricular Integrado (PCI), sendo que o mesmo promove uma **integração dos alunos**, tendo em atenção as suas experiências e conceções alternativas; uma **integração do conhecimento**, excluindo uma organização disciplinar e adotando uma metodologia de resolução de problemas investigativa, reflexiva e colaborativa; uma **integração do meio**, recorrendo a questões, problemas e recursos do mesmo; e ainda, uma **integração dos professores**, através da promoção de um trabalho colaborativo, em prol de aprendizagens significativas e relevantes para todos os alunos (Alonso, 2002). Dessa forma, na abordagem do PCI, é essencial reconhecer o currículo como um projeto comum a ser explorado por todos os intervenientes educativos, e que “a existência deste projeto global integrado é o que pode dar um sentido educativo e coerente aos diferentes projectos específicos que orientam a intervenção educativa, com o fim de permitir uma educação de qualidade para todos os alunos” (Alonso, 2002, p. 63).

O Projeto Curricular Integrado fundamenta-se em perspetivas ou conceções construtivistas, ecológicas e sócio críticas do currículo, destacando-se no PCI o seu sentido global, que além de contribuir para a formação do aluno, pretende responder às necessidades reais do meio. No entanto, a realidade educativa está sempre em mudança e o Projeto tem de estar predisposto também a esta mudança, tornando-o assim aberto, flexível e dinâmico, convidando os docentes a analisar, refletir, investigar e a dialogar sobre as ações desenvolvidas com e no projeto, por meio dos princípios e finalidades delineados, isto é, os professores envolvidos deterem um atitude de investigação-ação (Alonso, 2001).

Uma conceção construtivista do desenvolvimento humano é um outro pressuposto do PCI, declarando que a aprendizagem é estruturada por processos de construção pessoal e social do conhecimento. À vista disso, o aluno reorganiza continuamente o seu conhecimento, numa interação ativa entre as suas ideias sobre a realidade e o novo conhecimento, ocorrendo uma negociação de significados. Contudo, o individuo não desenvolve somente as suas capacidades cognitivas, mas também afetivas, sociais e motoras. Com isto, o PCI favorece o desenvolvimento global dos alunos, onde os objetivos e conteúdos (factos, conceitos, procedimentos e atitudes) são organizados em torno de atividades integradoras, uma vez que o Projeto respeita os critérios de articulação e equilíbrio de um currículo integrado. Por isso,, sendo o currículo resultante de uma construção social, as decisões devem ser acordadas dentro da comunidade ou de uma equipa de trabalho, resultando de sessões de reflexões e discussões dos problemas e conquistas, contribuindo também para o desenvolvimento profissional, já que têm de aprimorar este método de investigação, ação e reflexão (Alonso, 2001).

Na Figura 18 apresento uma síntese dos eixos essenciais desta abordagem de Projeto Curricular

Integrado que, de acordo com Alonso (2001), por meio da articulação das decisões, de uma abertura ao meio e, fundamentalmente, de um trabalho colaborativo e investigativo junto de todos os intervenientes, procura melhorar a significatividade das aprendizagens dos alunos.

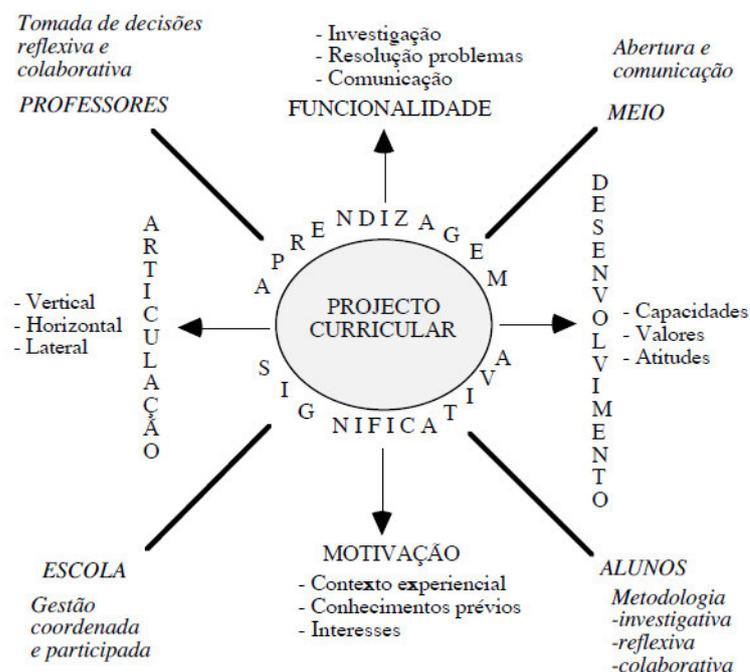


Figura 18 - Eixos do Projeto Curricular (Alonso, 2001).

Pacheco (2000) apresenta quatro argumentos pertinentes para que os docentes realizem nas suas salas, junto dos alunos, Projetos Curriculares Integrados. Primeiramente começo por apresentar os **argumentos curriculares**, revelando que esta abordagem promove um trabalho de relações horizontais, cooperativas e participativas, favorecendo o desenvolvimento da correlação das diferentes fases de desenvolvimento do currículo; os defensores desta abordagem mencionam que o mundo não pode ser dividido, e para que os alunos realmente consigam compreender o mundo que os rodeia, é fundamental promover experiências integradas. Ora, deste modo, aponta-se aqui a partir desta compreensão os **argumentos epistemológicos**, sendo que as áreas de conhecimento surgiram para colmatar os problemas de organização e gestão do currículo e não para funcionarem como unidades à parte e autónomas das intenções globais das propostas curriculares. Quanto aos **argumentos psicológicos**, Pacheco refere que as necessidades, os interesses e as motivações das crianças são imprescindíveis para que os alunos se sintam motivados e envolvidos nas tarefas, aprendendo assim melhor, e a integração curricular tem sempre esta preocupação, orientando as suas abordagens neste pensamento. Por último, e não menos importante, surgem os **argumentos sociológicos**, que descrevem esta abordagem como um meio para

responderem aos problemas sociais do abandono e da exclusão escolar, pois apresentam uma nova forma de organizar o conhecimento que motiva os alunos e os integra como atores decisivos no desenho curricular e na construção e sucesso das suas próprias aprendizagens.

A partir de informações supracitadas e com o apoio de Alonso (2002), concluo explicitando as características que o Projeto Curricular Integrado deve reunir, e que todas as equipas têm de respeitar para abordar esta perspetiva:

- 1) Sendo fundamentado num desenho progressista e aberto, é imprescindível enriquecer o projeto desde a sua elaboração inicial. Por meio de técnicas de investigação, pelas experimentações e consequentes avaliações. Ainda, a equipa deve ter sempre em atenção aos princípios estabelecidos e à realidade circundante, entre o que se deseja e o que realmente é possível. Com isto, na elaboração do PCI deve haver uma adequada **flexibilidade**.
- 2) Deve haver uma coerência interna entre os vários elementos que contemplam o Projeto, mais concretamente entre os princípios e as metodologias, assim como os processos efetuados na prática, destaca-se nesta descrição uma **coerência teoria-prática**.
- 3) Todos os intervenientes devem participar ativamente na planificação, por meio de negociações tomam decisões e organizam todo o processo do Projeto. Independentemente de poderem executar uma função diferente, os participantes ganham responsabilidade e, acima de tudo, colaboram envolvendo-se no processo de construção de conhecimento, quer dizer, há um **trabalho colaborativo**.
- 4) O meio é um elemento que favorece as aprendizagens dos alunos, sendo que o Projeto Curricular pretende promover um espírito de abertura e propõe um constante diálogo com a comunidade, na intenção de aproveitar os recursos que a mesma tem para oferecer, bem como, possibilitar uma continuidade tornando as intervenções educativas coerentes. Por meio de pesquisas e fontes alternativas são estabelecidas estas relações entre a escola e a comunidade, havendo assim uma **abertura e contextualização**.
- 5) O PCI é direcionado por **princípios e finalidades** estabelecidas desde o início, que defendem o desenho curricular, e que dão coerência às decisões e ações executadas na prática. Por meio destes os profissionais refletem, promovendo a mudança.
- 6) Para que o Projeto seja relevante e adequado ao contexto, é fundamental conhecer as necessidades dos alunos e também de toda a comunidade educativa. O projeto é assim

orientado pelas prioridades e opções tomadas com as informações anteriormente refletidas. É imprescindível ter em atenção todos os **fatores condicionantes** para a elaboração do PCI.

- 7) O Projeto é desenvolvido à volta de problemas, questões ou mesmo temas pessoais ou sociais, que os participantes consideram relevantes para explorar. Por meio de núcleos globalizadores onde é possível haver uma articulação e sequencialização, e para que seja possível aprofundar a exploração de um dado tema, surgem as questões geradoras. Dessa forma, o PCI é constituído por um **núcleo globalizador** e **questões geradoras**.
- 8) É fundamental definir os objetivos relativamente às competências e às atitudes transversais, bem como a apresentação de redes de conteúdos, já que evidencia a integração curricular, que obedece a critérios de equilíbrio e a uma articulação tanto vertical como horizontal, dos conhecimentos e das competências que tenciona-se explorar com o grupo. Dessa forma, os **mapas de conteúdo** e as **competências transversais** são características próprias do PCI.
- 9) O Projeto Curricular é caracterizado pela planificação, o desenvolvimento e a avaliação de **atividades integradoras**, definindo-se como globais, significativas e contextualizadas. As experiências e as conceções prévias dos alunos são essenciais para que todas as atividades sejam relevantes e tenham sentido para os alunos, sabendo onde e como aplicar nos problemas da vida real, promovendo uma **funcionalidade** em todas as atividades.
- 10) Uma avaliação contínua e formativa a respeito dos processos e dos resultados é imprescindível para refletir e questionar as práticas e teorias que suportam o Projeto a desenvolver, bem como, melhorar os critérios inerentes ao sistema reflexivo-avaliativo, caracterizando-se, assim, esta avaliação como uma **avaliação iluminativa**.

Alicerçado nas características sobreditas, e segundo Alonso (2001), é possível construir um modelo esquemático (Figura 19) do PCI, que também serve de apoio para estruturar o desenho e a reflexão das ações desenvolvidas no Projeto. Neste destaca-se a natureza aberta, flexível e integrada, contrariando as planificações lineares e instrumentalistas de uma organização por disciplinas.

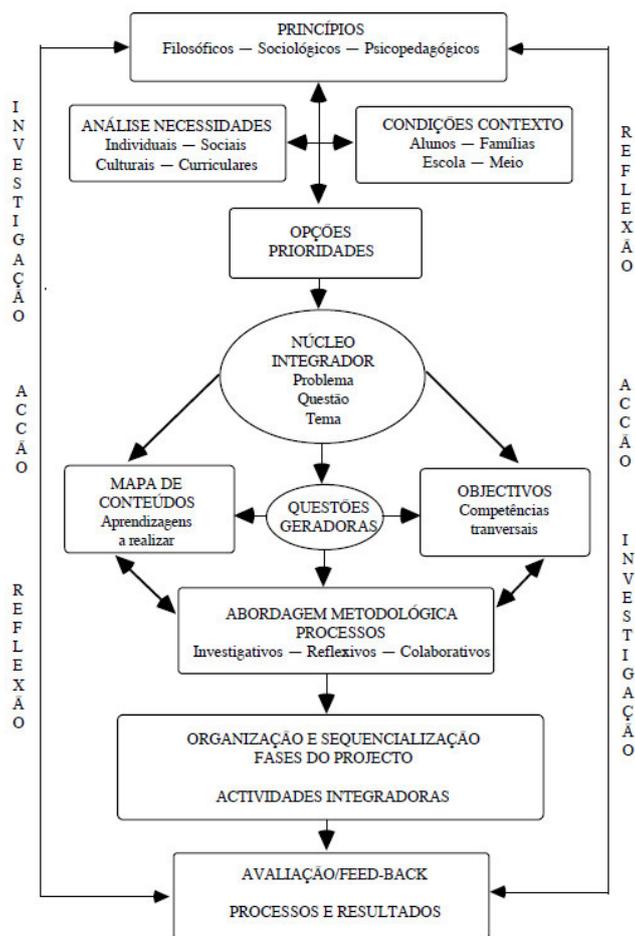


Figura 19 - Modelo para a construção do Projeto Curricular Integrado (Alonso, 2001).

3. O currículo por competências

O termo competência deriva do latim, *competentia*, isto é, “proporção” e “justa relação”, e o seu significado está relacionado com a aptidão, a idoneidade, a faculdade que um indivíduo tem para admirar e até solucionar um certo assunto ou problema. Este conceito surgiu na língua francesa no século XV, contudo, era empregue apenas para legitimar e reconhecer a autoridade das instituições, a título de exemplo, o tribunal. Mas, no século XVIII, a definição deste termo expandiu para um nível mais individual, “designando a capacidade devida ao saber e à experiência” (Dias, 2010, p. 74). Com isto, no campo da Educação o conceito tem emergido como variação a “capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou savoir-faire” (Dias, 2010, p. 74).

Do mesmo modo, Cruz (2001) defende a ideia de que este conceito abrange os saberes, as atitudes e os valores. No entanto é imprescindível a aptidão do self, isto é, o saber-ser, a aptidão cognitiva, o saber formalizado, e, não menos importante, a aptidão comportamental, o saber fazer. Assim, este

conceito é aplicado quando o indivíduo relaciona os diversos saberes, conhecimentos, atitudes e valores, ou seja, há uma constante articulação nas suas práticas e ações, sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade (Alves, 2005). Em outras palavras, “a competência é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na acção que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas” (Cruz, 2001, p. 31). Dessa forma, quando um indivíduo mobiliza adequadamente os seus conhecimentos a uma situação nova, surge o conceito de competência. Visto que este termo impõe ao sujeito uma convocação de diferentes saberes em diferentes situações e contextos (Roldão, 2003).

De acordo com Dias (2010), o indivíduo é autónomo quando é competente, pois

Ser competente permite ao sujeito ser autónomo em relação ao uso do saber, possibilita-lhe activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente, situações problemáticas. Ser competente será ser capaz de recorrer ao que se sabe para se realizar o que se deseja/projecta. O indivíduo competente será aquele que, num determinado domínio, enfrenta eficazmente uma situação inesperada, mobilizando e conjugando saberes, saberes-fazer e técnicas (p. 76).

No que concerne ao ensino/aprendizagem por competências, é fundamental reconhecer que os saberes e recursos que estão a ser explorados, devem ser trabalhos através de problemas. Com isto, devem ser elaborados projetos juntos dos alunos, optar por uma planificação flexível, um trabalho multidisciplinar na direção à integração curricular. No entanto, a função dos intervenientes deste processo sofre uma modificação, tanto do aluno como do professor. Dessa forma, o aluno tem de se envolver nas atividades propostas, estar incentivado com as aprendizagens que vai realizar (Dias, 2010).

No entanto, existe barreiras para esta mudança curricular focalizada no desenvolvimento de competências. Num primeiro ponto refere-se o facto de existir uma divisão entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens do quotidiano, traduzindo-se para os alunos uma mera aprendizagem sem nenhuma relação com a sua realidade. De seguida, existe uma separação dos diferentes saberes, não sendo o aluno capaz de compreender a realidade com um todo, como uma relação entre os diferentes saberes. Ainda, há uma concepção do conhecimento simplista e estática, que não possibilita os alunos descobrirem e procurarem mais informações, relacionando com a sua experiência. As aprendizagens desenvolvidas nas escolas tendem a ser, penosamente, uma acumulação de conhecimentos concetuais, desvalorizando as atitudes e os valores. Por último, a aprendizagem individual é mais valorizada em relação à colaborativa, não havendo uma partilha do conhecimento (Alonso, 2005).

Dessa forma, para que o processo curricular seja concretizado através do desenvolvimento de competências é imprescindível seguir algumas condições. Tal como a integração dos diferentes

conhecimentos na procura da solução de problemas pessoais ou sociais, que tenham significado para as crianças. Ainda, é necessário um equilíbrio no trabalho individual do saber e na integração desse mesmo saber em momentos onde os alunos podem colocar na prática. Mas, para isso, é fundamental criar contextos significativos para os mesmos (Alonso, 2005).

4. Reflexão sobre a literatura Infantil

A literatura infantil foi em tempos julgada como uma “produção de menos valor artístico e de carácter duvidoso” (Barreira & Cavalcanti, 2009, p. 2), gerando muitos debates e conflitos quanto ao seu reconhecimento como um objeto literário. Dessa forma, é possível destacar três perspetivas sobre a literatura infantil. Alguns estudiosos defendem que esta literatura, e portanto o seu conteúdo, tem como propósito formar crianças, o agente transformador da sociedade; outros referem que é a literatura selecionada pelo próprio leitor; e, como já mencionado, há especialistas que alegam a literatura infantil como um objeto menor valor (Fontes, 2009). No entanto, é de mencionar a importância que a mesma tem demonstrado nos diferentes domínios, pois a literatura infantil tem do mesmo modo um complexo processo comunicativo (Bastos, 1999), somente distingue-se das demais o destinatário extratextual, as crianças (Silva, 1981).

Vários autores tentam definir este termo, contribuindo com várias reflexões. Soriano (1975) afirma que “a literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer, localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor)”, apresentando uma “experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta” (p. 185). Já Veloso (1994) afirma que a literatura infantil, em relação às outras, comporta um “texto de extensão mais reduzida, certa abundância de diálogos, protagonista frequentemente jovem, um certo optimismo implícito, linguagem de acordo com a competência linguística da criança, simplicidade diegética” para que compreendam bem o desenrolar da narrativa, usufruindo do “fantástico e a magia como componentes significativas, o respeito por determinadas convenções, tais como fórmulas relativas ao tempo (Era uma vez..., No tempo em que os animais falavam...) e ao espaço (Num país muito longínquo) (p. 16).

Henriette Bicchonnier, citada por Glória Basto (1999) especifica que “o termo genérico «literatura para crianças» recobre duas realidades contraditórias: o mundo da literatura e o das crianças”, e começando pela literatura em geral, esta infere-se por uma “escrita livre inspirada, uma estratégia pessoal de autor, não tendo a preocupação de agradar a ninguém em particular. É o mundo da literatura. É suposto um autor seguir o seu propósito sem se deixar desviar por um qualquer compromisso”. No entanto, quando nos referimos às crianças a “estratégia é forçosamente muito diferente, uma vez que nos dirigimos a um público preciso, relativamente conhecido e cujo limite de idade costuma situar-se por volta dos 12 anos”, por outras palavras “acrescentar «para crianças» à palavra literatura acaba, de certa maneira, por evocar um outro género literário, uma outra forma de escrita, adaptada a um público” não

devendo ser inferiorizada (p. 23).

Para tentar definir os leitores a que esta literatura se destina, são usadas várias expressões, desde já observa-se uma realidade muito complexa e heterogénea. Assim, utilizam-se expressões tais como «literatura para a infância», «literatura para jovens», «literatura para crianças e jovens», «literatura para a infância e juventude», «literatura juvenil» e também «literatura infantojuvenil», para referenciar uma realidade compósita e plural, isto é, que abrange várias «escritas» de acordo com os estádios dos destinatários (Correia, 2011).

A literatura infantil atualmente continua a defrontar-se com várias perspectivas, contudo, já há uma concordância em vários pontos, sobretudo em não caracterizá-la como um tipo menor de literatura. Esta tem características muito próprias, sendo mais pertinente explorá-la no contexto de vida das crianças, indo ao encontro das suas expectativas e interesses. Com o tempo surgem novos textos, cada vez mais inovadores, imaginativos e adequados à realidade (Fontes, 2009). Contudo, a presença do adulto é fundamental, tanto para criar as diferentes narrativas, como para mediar a sua exploração junto do grupo de alunos (Diogo, 1994).

4.1. Uma pluralidade de temas, estilos e géneros

A literatura infantil permite introduzir uma diversidade de temas, estilos e géneros que, usufruindo dos mesmos, possibilita desenvolver múltiplas aprendizagens nas crianças. Assim sendo, o termo “género” refere-se a uma classe/espécie que, ao associar à literatura, possibilita classificar as diversas obras literárias (Infante, 2004). Estes **diferentes géneros** presentes na Literatura Infantil, propiciam desenvolver uma educação estética na criança, uma vez que ajudam a melhorar a sua sensibilidade. Dessa forma, o adulto deve contar histórias às crianças, pois a inteligência está de uma certa forma associada à sensibilidade. As crianças que muito cedo tiveram contacto com rimas, lengalengas, trava-línguas, contos e os mais diferentes géneros, costumam ter mais capacidades cognitivas, em comparação com as que não tiveram convívio com as diferentes obras (Lima & Dourado, 2007). No entanto, ao trabalhar um género não significa que o aluno seja capaz de dominar todos os outros. É fundamental realizar atividades, analisar os textos para compreender e dominar as características específicas de cada género (Rossi-Lopes, 2002).

No século V antes de Cristo, Platão sentiu uma grande necessidade em categorizar as inúmeras obras literárias. Nas capas é possível ver etiquetas a identificar a obra quanto ao seu género literário, como um «romance», um «conto», uma «poesia» ou outro género. Dessa forma, “a existência ou

reconhecimento dos géneros literários constitui um facto ou uma constatação histórica, no domínio da Teoria da Literatura” (Lopes, 2011, p. 7). Contudo, a diferenciação de géneros não tem como objetivo prender a obra a algo concreto, mas que seja incluída, neste caso, num género, e distinguida dos diversos textos, quanto às suas características (Lopes, 2011).

Na obra de Bastos (1999) é apresentada uma classificação mais geral dos textos literários, estes organizados por modos literários (Figura 20).

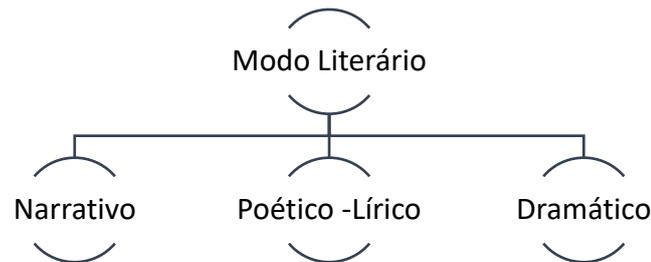


Figura 20 - Os três modos literários (Bastos, 1999).

Quanto ao modo narrativo, estes podem ter um formato em prosa ou em verso. O **mito** consiste numa narrativa “localizada em tempos e regiões fora do alcance humano e com personagens divinas” (p. 21), já na **lenda** há um “local indicado com precisão, as personagens são indivíduos cujos actos têm fundamento aparentemente histórico e qualidade heróica” (Reis & Lopes, 1991, p. 21). Os **contos** são reconhecidos como “narrativas que incluem personagens humanas ou animais que falam e uma estrutura directa com um desfecho que aponta claramente para o certo e o errado” (Bastos, 1999, p. 65). A **Fábula** é apontada como uma das formas mais antigas do texto narrativo, e esta é caracterizada por ser uma “narrativa breve de uma situação vivida por animais, que alude a uma situação humana e tem por objectivo transmitir certa moralidade” (Bastos, 1999, p. 83). Ainda no modo narrativo, destacam-se os romances, que identificam-se como “pequenas histórias em verso, quase sempre episódicas, mas, algumas vezes, com pretensões a narrações completas, onde predomina o realismo dos agentes e das situações, de grande antiguidade” (Correia, 1993, p. 68). Por último, neste género narrativo, as **anedotas**. Estas, não tanto reconhecidas na literatura, “restringem-se quase ao elemento humano; os animais e as coisas surgem no anedotário, remetem também para os vícios e as virtudes dos homens. Sendo uma composição crítica e humorística” (Bastos, 1999, p. 94).

No que concerne às formas poético-líricas, é possível distinguir vários géneros, entre eles as **rimas**. Sendo este o género que cativa mais o público infantil, tratando-se do ritmo e da consonância os elementos com maior destaque (Coelho, 1919). Já a **quadra** é uma “composição poética formada por quatro versos de cinco ou sete sílabas métricas”, acompanhada de melodia e harmonia para “facilitar a

memorização de uma verdade, de uma história ou de uma simples charada” (Bastos, 1999, p. 100). Outro gênero que identifica-se com o modo poético-lírico é a **adivinha**, “constituindo um enigma que faz apelo, para ser desvendado, a um conhecimento do real das coisas e/ou dos seus efeitos, jogando com frequência com jogos fonéticos” (Bastos, 1999, p. 103). Por último, e não menos importante, os **provérbios** que utilizam as rimas para compor o texto que “a partir da observação do real e do comportamento dos homens, o provérbio sedimenta no seu corpo textual uma determinada visão do mundo. Filtra a essência das coisas e dos actos, num conjunto de verdades aceites pela comunidade” (Bastos, 1999, p. 107).

No Figura 21 é apresentado os dois modos literários mais recorrentes na literatura infantil, e respetivos géneros, sendo que o modo dramático não é muito explorado, em comparação com os outros.

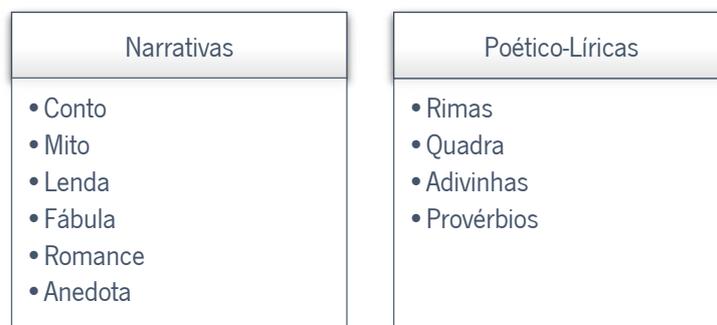


Figura 21 - Modos literários e respetivos géneros (Bastos, 1999).

Atualmente, devido aos avanços tecnológicos industriais, há uma produção editorial em série, que permite uma redução nos preços e, conseqüentemente, uma maior adesão do público infantil. Com isto, há um desenvolvimento quantitativo da produção de edições de obras dirigidas à infância e juventude, o que culminou, essencialmente, numa **diversidade de géneros e também de temas**. Esta variedade de temas é relevante para a sociedade e para a educação das crianças. Uma vez que desenvolvem valores literários e estéticos, favorecem o desenvolvimento de valores sociais e éticos. No entanto, o papel do mediador é crucial nesta fase, permitindo uma exploração da obra mais aprofundada, apoiando o aluno neste trabalho de interpretação (Balça, 2008).

Analisando algumas obras de literatura infantil é possível encontrar temas que se focam especialmente em problemas ambientais, multiculturais e políticos. Os **problemas ambientais** são os que mais preocupam a sociedade e, desse modo, encontram-se mais nos textos para os mais novos. Nos anos 70 começaram a aparecer textos sobre este tema, ligados à defesa dos animais e do seu habitat, à preservação do ambiente natural, os efeitos da poluição, o aproveitamento de recursos naturais, a

proteção das árvores e dos espaços urbanos, entre outros tópicos. A partir dos anos 80 foi mais visível a notoriedade deste tema nos textos de literatura infantil. As **questões multiculturais** são outras das preocupações da comunidade, e que recorrentemente aparece nas obras, com a intenção de a criança conhecer outras culturas, outros costumes, religiões e regras. A exploração destes textos permite que o adulto trabalhe com as crianças no sentido de distinguir a sua perspectiva e a perspectiva dos outros, devendo respeitar sempre os demais (Balça, 2008).

Antes da Revolução de 25 de abril de 1974, a sociedade revelou um interesse sobre as **questões políticas** que perdeu no tempo. Os tópicos mais evidentes na literatura sobre estas questões são relativos à democracia, à liberdade, à liberdade de expressão e à união entre todos. Prepara assim as crianças para uma sociedade que tem as suas liberdades enquanto civis, os seus direitos humanos e direitos sociais. Além de no futuro serem capazes de participar na vida em comunidade e tomar decisões a nível político (Balça, 2008).

Todavia, os temas a explorar devem estar relacionados com a vida e a atualidade, tanto da criança, tendo em consideração as ocorrências nas suas vidas; como do meio, a respeito das festas e comemorações que ocorrem na cidade, nos contextos locais. Ainda, pode-se e deve-se alargar esta exploração também a um nível nacional ou mundial, descobrindo novos povos, ou casos de importância mundial. Diante disso, desta organização por temas ou projetos, o trabalho elaborado na escola torna-se coerente e estruturante, pois “permite caminhar por etapas, estabelecer relações, comparar, e efetuar outras operações fundamentais para a formação intelectual da criança” (Bastos, 1999, p. 288).

No “Guia Metodológico para Boas práticas de Leitura” (Lima & Dourado, 2007) é apresentada uma tipologia de livros que os professores e pais podem orientar-se para explorar com as suas crianças, tendo em consideração a idade das mesmas (Quadro 02).

Temas e tipos de livros favoritos antes dos 6 anos	Folclore infantil;
	Livros de imagens;
	Histórias em torno da vida familiar;
	Narrações com animais;
	Fábulas e contos de fada
Temas e tipos de livros favoritos desde os 6 anos	Livros que respondam com sensatez aos seus porquês;
	Narrações com animais que falam e forças da natureza personificadas;
	Contos maravilhosos e tradicionais;
	Contos humorísticos;
	Poemas e canções;
	Livros informativos;
Temas e tipos de livros favoritos desde os 8 anos	Aventuras;
	Contos fantásticos e narrações mitológicas;
	Relatos humorísticos;
	Livros de poemas;
	Histórias da vida real: família, escola, conflitos pessoais e de grupo;
	Livros informáticos de animais, desporto, povos, países diversos, ciência e ofícios;

Quadro 02 - Temas e tipos de livros relacionados com a idade das crianças (Lima & Dourado, 2007).

4.2. A Literatura e a escola: juntos à aprendizagem

A escola é considerada o melhor local para explorar os livros. A mesma deve criar um ambiente interessante, envolvente e atrativo para as crianças, por meio de métodos que apoiem os professores a criar leitores ativos e críticos. Outros professores podem e devem participar neste momento, uma vez que a leitura encontra-se em todas as áreas (Forteski, Oliveira, & Valério, 2011). Ainda, a escola deve possuir obras literárias que ajudem as crianças a encontrar respostas a problemas do seu dia-a-dia. A fim de compreenderem melhor o mundo que as rodeia e as preocupações que sentem (Lerner, 2002). Mas a organização do ambiente para estes momentos é fulcral, para que o aluno se envolva ativamente na leitura, “pois a harmonia entre o espaço e os leitores também influencia” a exploração dos livros e portanto a leitura (Viccini, 2011, p. 14610). Com isto, é possível identificar uma prática recorrente que promove este entendimento, a “**roda de leitura**” (Viccini, 2011). Yumes (2009, p. 80) esclarece este termo declarando que,

nos círculos de leitura todos se acham em igual distância de um centro, que nunca é o professor, mas o texto, o filme, o quadro, a crônica, a reportagem, o documentário que se lê. O papel de coordenação, o espaço que une os pontos, é ocupado por um leitor-guia, figura que mobiliza, provoca, costura as demais falas, sem fazer prevalecer a sua própria. Com ele, o círculo se delinea.

Esta prática, em roda, une os diferentes leitores e promove o prazer de ler. Contudo, para a realização desta proposta não há indicações certas a adotar no grupo, todas as crianças são diferentes e o professor tem de testar, modificar e aprimorar as suas estratégias nesta interação ajustando-as ao grupo que tem. Os alunos neste momento leem se sentirem-se à vontade ou entusiasmados por algum livro, o professor não deve, assim, obrigá-los a lerem. Ainda, nestas leituras deve haver uma preparação prévia realizada pelo mediador, para que os alunos observem e se sintam capazes de fazer uma boa leitura. (Viccini, 2011).

Uma das funções da escola é formar leitores, e a literatura infantil é uma preciosa ferramenta na concretização deste objetivo. Através de livros e histórias significativas para os alunos, são criados momentos que desenvolvam o seu gosto pela leitura. Se a escola é o local onde a criança se encontra com o livro, a mesma tem uma grande responsabilidade em introduzir a criança no mundo dos livros e da leitura. Por meio de atividades que promovam uma articulação da leitura com as diferentes áreas do saber, havendo, assim, uma coerência entre as atividades. Dessa forma, são propostos projetos onde se elaboram trabalhos ao longo do ano com uma devida relação, gerando uma **visão integradora** das atividades letivas (Bastos, 1999).

Há escolas em que é possível encontrar uma biblioteca, um recurso que auxilia na aprendizagem da leitura, no desenvolvimento do gosto e prazer por ler, na promoção de hábitos de leitura e no contacto com uma diversidade de obras. No entanto, é fundamental em cada sala de aula haver um **“canto da leitura”**, onde os alunos podem trazer livros de casa e o professor apoia-os nessa exploração, favorecendo a leitura recreativa. Se o professor reconhece que a leitura e o contacto com os livros é importante para o desenvolvimento integral do aluno, o mesmo deve criar um espaço na sala que proporcione momentos de leitura livre, sem qualquer intenção avaliativa. Dessa forma, o aluno vê o livro como um objeto interessante que lhe transmite informação sobre o mundo que o rodeia, e não uma obrigação ou exercício escolar, com o intuito de avaliar (Bastos, 1999). Nesta biblioteca de turma, os livros têm de ser de qualidade, e ter em quantidade, tanto em estilos, como autores, géneros, temas e formas. Este espaço deve, ainda, ser confortável para as crianças, para que se sintam convidadas a entrar e, conseqüentemente, a explorar os diferentes livros (Sobrinho, 2000).

4.3. O papel do professor na formação de leitores

A escola é a instituição indicada para formar leitores, onde o professor é o grande responsável pelo cumprimento desse objetivo. A par disso, as metodologias e estratégias utilizadas pelo mesmo são determinantes para que o aluno tenha interesse ou não pela leitura. O professor deve demonstrar o seu

gosto pela leitura em todos os momentos da sua aula. Isto aplica-se não só ao professor de Português mas aos professores de outras áreas. Estes devem ter um papel ativo na mediação de leitura, isto porque é possível, de igual forma, encontrar textos que torna os alunos mais capazes de compreender os conceitos das outras áreas. Estes são alguns fatores que Raimundo (2009) considera decisivos para a formação de leitores.

Sendo a criança o centro da aprendizagem, o professor tem de focar o seu olhar na mesma, devendo conhecer as experiências que já vivenciaram. Isto é, quais os contactos que já tiveram com a leitura, que tipos de texto e géneros literários já exploraram e, com isto, enriquecer as práticas junto do grupo de alunos. O professor deve criar um ambiente em que todos possam expressar as suas opiniões, do mesmo modo que a leitura do professor não é a única “correta”, mas um exemplo que os alunos podem seguir (Raimundo, 2009). Lima e Dourado (2007) identificam algumas atitudes que o professor deve promover junto do grupo de alunos, e, também, com os pais, para formar leitores:

- Criar e fortalecer os hábitos de leitura nas crianças;
- Ampliar e enriquecer a aprendizagem na linguagem;
- Explicitar para que serve a biblioteca, qual a sua importância, como se deve estar numa biblioteca;
- Ir a uma biblioteca pública e a livrarias. Ex: Requisitar livros; mostrar como funciona uma biblioteca pública;
- Promover um encontro entre as crianças e um escritor ou um ilustrador de uma história, que lhes fale de como é feito o livro e como nasce;
- Sensibilizar os pais para a importância do livro e da leitura na educação, incentivando-os a adquirir livros para os filhos e a acompanhá-los na descoberta do prazer de ler;
- Informar os Encarregados de Educação sobre o tipo de livros mais adequados aos seus educandos em função do estágio de desenvolvimento em que estes se encontram;
- Divulgar o livro como fonte de prazer, informação, cultura e fantasia;
- Desenvolver competências básicas de leitura e escrita através da exploração das histórias após a sua narração;
- Promover o contacto com diferentes géneros literários da literatura infantil;
- Valorizar para além dos textos obrigatórios, a leitura de histórias tradicionais, histórias do quotidiano, livros informativos e poesia em sala de aula;
- Apresentar à criança o mundo da Literatura Infantil através da sua própria biblioteca (p. 50).

Como é óbvio o professor antes de explorar uma obra com o grupo tem algumas dúvidas, levantando questões tais como: “O que proponho para a discussão deste texto?”, “Como guio a leitura?”, “Será que devo ler o texto todo e depois, a segunda leitura, são só eles?”, “Como deve ler?”, “Quais as expressões, corporais ou faciais, devo realizar?”, entre outras. No entanto, todas estas questões são lícitas e compreensivas, uma vez que não existe um modelo ou procedimentos para que o adulto. Para que o seu trabalho seja apropriado e produtivo, o professor tem “ser um leitor e alegrar-se em compartilhar o encantamento de uma boa história” (Viccini, 2011, p. 14605). Costa (2007) declara que

um encaminhamento que propicia o melhor desempenho dos professores formadores de leitores consiste em intensificar a pesquisa no campo da leitura e da recepção de textos. Esse objetivo é sustentado pela crença de que não existe um bom docente em sala de aula se não o alimentar um pesquisador, isto é, se ele não for movido pela curiosidade e pela persistência em buscar descobrir o que ainda não conhece (p. 113).

Contudo, antes de desempenhar este papel de mediador, é fundamental o professor refletir e descobrir que leitor ele é. Identificar que livros o fascinam, que histórias o comovem ou inquietam e as razões de escolher uma história em detrimento de outra, pois só assim o professor é capaz de transmitir prazer nas leituras que faz, se se reconhecer como leitor. Apesar disso, não existe um único método para formar leitores, pois cada mediador explora de forma diferente as reações dos leitores perante um texto. É sim crucial haver uma cumplicidade entre o professor e os alunos, onde todos se sentem bem ao expressar a sua interpretação. Todavia, isto só acontece se o professor durante a leitura e a discussão mostrar aos seus alunos que aceita todas as opiniões, mesmo que diferentes das suas (Viccini, 2011).

4.4. Influência da literatura no desenvolvimento das crianças

De acordo com Silva (1981), “a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças” (p. 11), sendo esta fundamental para o desenvolvimento da personalidade, da curiosidade e da imaginação das mesmas, oferecendo, assim, inúmeros benefícios. As histórias são, assim, um fator de **desenvolvimento de diversas competências** nas crianças, além de conhecerem-se a si mesmas, ultrapassam os seus medos, as suas dificuldades, os seus problemas e as suas angústias. Adquirem também informações do seu mundo, sentindo-se mais seguras, confiantes e capazes de enfrentar novos desafios (Cavalcanti, 2005).

Segundo Viana e Ribeiro (2014), antes da leitura é fundamental preparar algumas tarefas para que a criança fique motivada para a ouvir. A fim de despertar a sua curiosidade e atenção, ativar certas competências e conhecimentos para a compreensão. Atualmente é “evidente que a leitura de histórias promove uma variedade de competências nas crianças” (Azevedo, 2007, p. 26), mas o mediador é o único que poderá garantir estas aprendizagens, através do texto literário, e em harmonia com os interesses da criança. Este deve, assim, “promover aprendizagens activas, significativas, integradoras, afastadas do modelo meramente transmissivo que ainda coexiste no nosso ensino e que pouco considera as potencialidades individuais dos alunos, nem as experiências de partilha de saberes entre pares, em situações de aprendizagem cooperativa” (Siva, Macedo, Simões, Diogo, & Azevedo, 2009, p. 9).

No caso específico da literatura, é possível explorar uma história alargando para outras áreas

pedagógicas, tais como “a expressão oral (reconhecimento de palavras, actividades do desenvolvimento vocabular), a expressão corporal (dramatização), a expressão plástica (com a produção de desenhos), outras actividades artísticas (musicais, poéticas, etc)”. Interligando as diferentes áreas de conhecimento, com a literatura, é possível enriquecer a exploração do livro em questão (Lima & Dourado, 2007, p. 70).

Através da leitura, as crianças desenvolvem competências como a organização do discurso, a (re)formulação das narrativas, a identificação de elementos narrativos, a descrição de momentos-chave e a caracterização de personagens. Além disso, fazem previsões e exploram os elementos do livro, podendo, também, interagir no decorrer da narrativa (Azevedo, 2007). Ouvir histórias, satisfatoriamente, traz para a criança uma influência considerável no seu desenvolvimento, entrando “num mundo imaginário que lhes abre janelas para o mundo” (Velo, 2005, p. 1). No entanto, este momento deve ser prazeroso e intencional, não apenas um tempo de rotina, sem qualquer fundamentação. O professor, aquando da leitura, tem de refletir quais as suas intenções educativas na proposta daquele livro, quais as competências a desenvolver com as crianças, não se esquecendo do foco principal, que é criar leitores (Mendes & Costa, 2016).

A literatura infantil promove, também, o **desenvolvimento da linguagem oral**, e “a relação entre literatura e desenvolvimento da linguagem, assim como o seu processo de construção, devem ser intencionalmente dirigidos, sendo que a escola tem função primordial nesse processo” (Borella, Filho, & Souza, 2014, p. 6). Quando as crianças ouvem histórias habilmente contadas por parte do mediador, com expressividade e sentimento, começam a reconhecer o que é a linguagem, o que são os sons, o ritmo, apropriando-se da mesma e desenvolvendo-a (Rizzolli, 2009). Além disso, aquando da exploração do livro, mais precisamente discussões sobre a compreensão da narrativa, as crianças desenvolvem a expressão de ideias e, conseqüentemente, a linguagem por meio desta interação. É de salientar que no início do ensino básico as crianças aprendem a ler e a escrever, e a literatura infantil é uma poderosa ferramenta neste processo, que resulta tanto pelas histórias lidas por um adulto, ou mesmo contadas pelas próprias crianças. Mas, a **alfabetização** é muito mais que ensinar a criança a ler e a escrever, é desenvolver competências e habilidades, algumas delas relativas ao domínio dos géneros textuais. Que por meio de livros diversificados, e por atividades motivadoras e prazerosas para as crianças, é viável que as mesmas aprendam. Dessa forma, a criança é capaz de enfrentar e ultrapassar dificuldades, como fazer as suas descobertas, construindo o seu conhecimento (Barboza & Nucci, 2016).

A literatura infantil possibilita as crianças desenvolverem diversos **conceitos matemáticos**, estes relacionados com a contagem, a orientação espacial, a resolução de problemas, a representação de

dados e de medida, o desenvolvimento de ideias geométricas, entre outros. Estas explorações por meio de livros, promovem nos alunos atitudes positivas face à matemática, encarando-a como interessante e motivando o aluno a querer aprender mais (Mendes & Costa, 2016). Contudo, o professor não precisa necessariamente de selecionar um livro que aborde um conceito concreto da matemática, mas criar uma situação que seja favorável à resolução de um certo problema (Smole & Diniz, 2001). Ademais, nesta aprendizagem da matemática, no contexto escolar, é necessário o professor abordar os conceitos da matemática ao mesmo tempo que a compreensão do texto, não depois ou antes. Com isto, o professor tem a oportunidade de criar um ambiente estimulante e agradável que incentive os alunos a compreenderem e a familiarizarem-se com a linguagem matemática que vai aparecendo nos textos literários, e que o professor pode alargar. Assim, o professor “oportuniza aos alunos a habilidade para escreverem, pensarem e falarem sobre o vocabulário matemático (formal/coloquial), além de desenvolverem habilidades de formulação e resolução de problemas, enquanto constroem conceitos matemáticos” (Silva, 2012, p. 39).

Por meio de histórias e livros de literatura infantil a criança desenvolve-se **social e moralmente**, entende a diferença entre o bem e o mal, conquista valores sociais e morais que serão imprescindíveis para se formar enquanto cidadão. Além disso, nas diferentes histórias, os alunos posicionam-se no lugar do outro e compreendem as atitudes, os problemas e as suas experiências de vida. Ainda, relacionam-se melhor com os outros, respeitando a opinião e as diferenças de todas as crianças e adultos, promovendo no leitor um espírito de cidadania (Ferreira, 2013).

O “Guia Metodológico para Boas Práticas de Leitura” (Lima & Dourado, 2007) explicita várias competências, algumas já referidas anteriormente, desenvolvidas na exploração de livros e histórias para um público alvo infantil. Assim sendo, declaram que os livros permitem às crianças:

- Entrar na realidade por caminhos novos e conhecer o mundo;
- Estimular a criatividade;
- Potenciar o património linguístico e os meios expressivos ao proporcionar às crianças, através da narração, uma maior experiência com a linguagem e domínio de vocabulário;
- Estimular o pensamento divergente;
- Contribuir para o desenvolvimento do sentido estético, dado pela beleza do estilo;
- Desenvolver a imaginação;
- Estimular a curiosidade, pelo que nos rodeia;
- Incentivar a procurar, a comparar e a compreender;
- Promover a transmissão de valores morais;
- Educar sentimentos, ajudar a conhecermo-nos e a identificar os outros;
- Desenvolver o conhecimento do mundo, dos seus habitantes, dos seus costumes e sentimentos (Lima & Dourado, 2007, p. 27).

Por fim, é apresentado um gráfico sobre o estudo que Generoso e Vitória (2013) realizaram, com base em várias dissertações, que identificam qual o foco principal aquando da exploração de um livro de literatura infantil (Gráfico 02). Com isto, e segundo os pesquisadores, a literatura pode ser explorada como fonte de desenvolvimento da linguagem oral, escrita e leitura; como fonte de suscitação à imaginação, à criatividade, ao contacto com o mundo maravilhoso; como fonte de fruição/ludicidade; como fonte de formação pessoal e social; e como fonte de experiência estética, sendo a experiência estética a que prevalece na intencionalidade das práticas dos mediadores. No entanto, os vários autores no seu estudo reconhecem, e até abordam, as diferentes categorias para o desenvolvimento das crianças, mas salientam a que consideram que predomina ou deveria predominar nas salas (Generoso & Vitória, 2013).



Gráfico 02 - Estudo sobre o foco principal na exploração da literatura (Generoso & Vitória, 2013).

4.5. A importante seleção dos livros e histórias

Após uma reflexão sobre a Literatura Infantil, os diversos temas que a mesma engloba nos seus textos, a correlação da escola e da literatura, em prol das aprendizagens dos alunos, e o papel do professor como mediador, é imprescindível referir que as obras a trabalhar com os alunos devem ser escolhidas criteriosamente. Quando o professor quer explorar com os seus alunos um texto literário, surgem muitas questões como as seguintes: “Que texto vou escolher para explorar como os meus alunos? Será adequado para a idade deles? Escolho um texto com muitas ilustrações ou poucas? Será que este texto é interessante para os meus alunos?”. Mas, numa tentativa de responder a estas inquietações que os professores manifestam, apresento alguns aspetos que os mesmos deveriam ter em consideração para a seleção de livros e histórias. Uma vez que o não cumprimento destes critérios pode desenvolver atitudes de insatisfação pela leitura nas crianças, e não é isso que se pretende.

Num primeiro ponto, é fundamental a obra ser **adequada à faixa etária** e ao desenvolvimento das

crianças. Caso não o seja, podendo ser um texto muito fácil ou muito difícil, pode desmotivar o leitor para continuar apreciar as obras (Forteski, Oliveira, & Valério, 2011). Um outro critério a ter em consideração para a seleção de história é o **tema**. Dessa forma, o adulto deve estar atento aos gostos e preferências das crianças, para que a escolha seja a mais adequada, de modo a motivá-los durante a leitura (Viccini, 2011). Ainda, as **ilustrações** devem ser de qualidade, tal como deve haver uma articulação com o texto verbal, pois motivam o leitor, provocando e captando o seu interesse (Ramos, 2007). Assim, "a ilustração contribui para o desenvolvimento de alguns aspectos do leitor" e "favorece a capacidade de observação e análise", proporcionando "uma rica experiência de cor, forma, perspectivas e significados" (Amarilha, 1997, p. 43).

Quando um livro apresenta uma boa qualidade literária permite diferentes explorações (Velo, 2003). Sendo que, através do **Plano Nacional de Leitura** (PNL), os mediadores podem selecionar obras de qualidade atendendo à idade, ao nível de leitura da criança, ao tema, ao formato do livro e à língua. Uma vez que o PNL recomenda uma lista de obras que seguem critérios como:

Mérito literário - O texto apresenta marcas de originalidade temática e discursiva, sinais de novidade e criatividade e, ainda, correção linguística.

Rigor científico - Formulação discursiva com rigor científico, em termos conceptuais e metodológicos; relevância de temáticas interdisciplinares e multidisciplinares, bem como de aplicação prática dos conhecimentos científicos.

Dimensão estética - Articulação entre o texto e imagem; qualidade do trabalho de edição; a ilustração oferece marcas de originalidade e de criatividade e contribui para a educação plástica do leitor.

Qualidade de tradução, se aplicável. - O texto traduzido respeita o espírito da obra original e do seu contexto cultural¹

De acordo com Forteski, Oliveira e Valério (2011) "as **variedades linguísticas** devem estar ao alcance dos leitores" (p. 123), e para que a criança tenha contacto com diferentes estilos e géneros literários é imprescindível o adulto selecionar uma diversidade de obras. No entanto, é também importante selecionar livros que contenham géneros textuais diferentes, tais como cartas, receitas, recados, entre outros, "constituindo-se como um ponto de partida significativo para a construção de representações mentais sobre diferentes géneros textuais" (Silva & Barroso, 2014).

Segundo Riscado (2007) a seleção do livro a explorar com a criança é dividida por vários adultos, nomeadamente os pais, os educadores, os professores e o bibliotecário, que muitas vezes não têm critérios definidos. Estes escolhem um livro apenas pela capa ou pelo título, nem considerando muito o conteúdo. Contudo, é necessário reconhecer que na formação da criança é imprescindível o contacto

¹ Excerto retirado de um site com o endereço http://pnl2027.gov.pt/np4/livros?cat_livros=pnl=orientacoes, no dia 23 de outubro de 2018.

com a Literatura Infantil de qualidade, para que no futuro sejam leitores adultos empenhados, questionadores, imaginativos e interventivos. Com isto, Lima e Dourado (2007) identificam alguns tipos de livros que as crianças necessitam de explorar para que seja possível haver um desenvolvimento global das mesmas. Assim, o adulto pode-se apoiar na seguinte lista aquando da seleção de um livro:

- Livros destinados a promover a amizade, a paz e compreensão;
- Livros que familiarizem com pessoas que levam outro modo de vida;
- Livros de rimas, quadras, lengalengas, trava-línguas, provérbios, adivinhas, anedotas;
- Livros de poesia;
- Livros de histórias:
- Livros de lendas, fábulas, contos populares, contos de fadas;
- Livros de informação;
- Livros temáticos;
- Livros de banda desenhada;
- Livros de diferentes texturas;
- Livros realizados pelas próprias crianças;
- Livros que oferecem uma imagem positiva e não estereotipada de diversos grupos étnicos;
- Livros que falem do seu património étnico: histórias, mitos, lendas, folclore;
- Livros que falem das necessidades e direitos do Homem;
- Livros que inspirem cuidados com o nosso planeta;
- Livros que transmitem valores sociais e culturais;
- Livros que favorecem a alfabetização;
- Bonitos livros de imagens que despertem a sua sensibilidade, histórias engraçadas para ensiná-las a rir, histórias emocionantes para ensinar-lhe a compaixão (Lima e Dourado, 2007, p. 25).

Em jeito de conclusão, revela-se algumas palavras que Manzano (1988) reuniu de alguns autores com o propósito de indicar uma obra de qualidade. Estas são então, “entusiasmo”, “criatividade”, “simplicidade”, “verdade”, “transparência”, “beleza”, “mistério”, “bondade”, “ternura”, “linearidade”, “brevidade” e “clareza expressiva”.

Capítulo III – Enquadramento Metodológico de Investigação

1. Abordagem metodológica: investigação-ação

O projeto de intervenção pedagógica apoiou-se na metodologia de investigação-ação (IA). A mesma articula a teoria e a prática e pressupõe um olhar atento em torno do contexto com o objetivo de identificar uma situação suscetível de ser transformada e melhorada (Máximo-Esteves, 2008). Conforme refere Moreira (2001) “a investigação-ação caracteriza-se pela espiral auto-reflexiva, composta por ciclos de planificação, acção, observação e reflexão” (p. 25). Desse modo, e alicerçando-se na Figura 03, é possível verificar que todo o processo é composto por vários ciclos em prol de um aperfeiçoamento das práticas, através de etapas, evidenciadas nessa figura, que estendem-se pelo tempo, onde o professor-investigador explora e analisa as interações no decurso de todo o processo, bem como possíveis desvios, efetuando reajustes na investigação do problema em questão (Coutinho, et al., 2009).

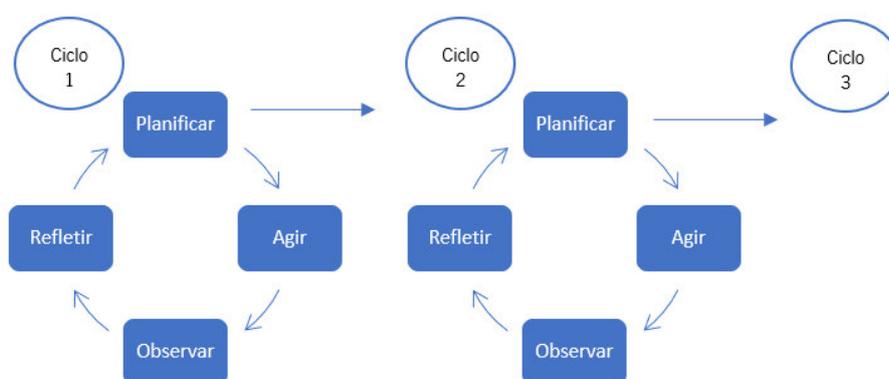


Gráfico 03 - Espiral do ciclo da IA (Coutinho, et al., 2009).

Contudo, é preciso definir um ponto de partida, um tema, para depois reunir informação e interpretar dados para uma melhoria da qualidade das aprendizagens de alunos e da intervenção do professor, com reflexos na transformação dos contextos educativos (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva, & Fernandes, 2006, p. 45). Esta metodologia apoia o professor no desenvolvimento de métodos e estratégias, adequando a sua prática, assim como no desenvolvimento de técnicas e instrumentos para recolher e posteriormente analisar os dados (Quintas & Castano, 1998). Alarcão (2002) refere ainda que esta metodologia de IA reforça o desenvolvimento profissional dos professores, sustentado na comunidade escolar, uma vez que ajuda a aprofundar a ideia “sobre a escola na variedade e interação das suas dimensões, sustentará a formação comunitária em grupo, contextualizada e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do coletivo que é o corpo profissional dos professores” (p. 223). Todo este processo é dinâmico, interativo e aberto a readaptações, resultantes da análise do contexto, do ambiente e das situações sucedidas em proveito do foco do estudo (Máximo-Esteves, 2008).

Engel (2015), na sua obra, apresenta algumas características que considera essenciais para

delinear a metodologia de investigação-ação. O autor refere que ao longo do processo de investigação todos os intervenientes devem, de alguma forma, realizar aprendizagens com o mesmo, sendo que os resultados só são relevantes e válidos se forem úteis para os intervenientes, se os participantes conseguirem aprender e modificar a sua prática por meio do ambiente proporcionado. Já o pesquisador é considerado um “praticante social”, uma vez que envolve-se numa situação com o intuito de investigar se um método, uma estratégia, uma atitude é eficiente ou não. A IA, no ensino, tem como propósito investigar as ações humanas em situações que o professor considera desajustada em algum aspeto, passíveis a serem modificadas e, dessa forma, requerem uma resposta prática. Aquando de uma situação problemática, a mesma é explorada e investigada a partir das opiniões de todos os intervenientes, isto é, dos professores, dos alunos, entre outros atores sociais. Sendo um processo autoavaliativo, é crucial que haja frequentemente avaliações no desenrolar das intervenções, pois o feedback é refletido em mudanças específicas do próprio processo, em prol de situações futuras. Desse modo, esta abordagem é considerada cíclica, onde as fases seguintes têm como intenção aperfeiçoar os resultados das fases anteriores.

A metodologia de IA é colocada em prática num dado contexto onde existe um certo problema, que, incluindo as pessoas, tarefas e procedimentos, procura-se arranjar uma solução, ou aperfeiçoar as práticas e/ou espaços nesse ambiente. Conforme refere Costa (2015), a IA é abordada em várias áreas, mais especificamente, em

métodos de ensino, substituindo um método tradicional pelo método da descoberta; **estratégias da aprendizagem**, adoptando uma abordagem integrada da aprendizagem em preferência ao ensino e aprendizagem do estilo de uma disciplina singular; **procedimentos da avaliação**, melhorando métodos de avaliação contínua; **valores e atitudes**, encorajando atitudes mais positivas de trabalho ou modificando sistemas de valores dos alunos em relação a alguns aspectos da vida; **gestão e controle**, uma introdução gradual de técnicas da modificação de comportamentos; **administração**, aumentando a eficiência de algum aspecto da parte administrativa da vida escolar (p. 4).

Em suma, é possível identificar quatro grandes finalidades ou funções que caracterizam o processo de investigação-ação, de acordo com Ferreira (2008, p. 223), constituindo então uma “função de construção do conhecimento (fase de investigação)”, uma “função de mudança social (fase da ação)”, uma “função formativa (ação)” e, por último, mas não menos importante, o desenvolvimento de um “papel crítico relativamente à dita ciência tradicional (inerente à própria metodologia)”.

2. Questão de investigação e objetivos de estudo

A observação no contexto de 1.º ciclo deu-me a oportunidade de contactar com o grupo e conhecer

os seus interesses, as suas potencialidades e as suas necessidades mais evidentes. No decurso das primeiras semanas e através da observação foi possível identificar o interesse dos alunos pelos livros infantis, pela leitura, narração e reconto de histórias e outras narrativas. De referir que, a sala de aula integra uma biblioteca, onde, uma vez por semana, à sexta à tarde, os alunos têm a oportunidade de explorar livremente os livros que a compõe. A literatura infantil permite introduzir uma diversidade de temas que, usufruindo da mesma, possibilita desenvolver múltiplas aprendizagens nas crianças. Desta forma, e com base na identificação deste interesse dos alunos e no reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento das crianças em contexto de educação, formulei duas questões como ponto de partida para o desenvolvimento da investigação:

- Qual o contributo da literatura infantil para a articulação de diferentes áreas curriculares?
- De que forma a leitura e exploração de livros promove o desenvolvimento de aprendizagens integradas através da elaboração de um PCI?

Associado às questões formuladas e à temática que daí resulta, identifiquei um objetivo geral de todo o processo de investigação, desse modo, pretendo entender a importância da literatura infantil para a construção articulada de saberes através da elaboração de um Projeto Curricular Integrado. Apresento, ainda, alguns objetivos específicos que vou tratar na apresentação, análise e discussão dos resultados:

- Desenvolver um Projeto Curricular Integrado no sentido de promover a integração curricular entre as diferentes áreas do currículo;
- Entender de que forma a Literatura Infantil promove a articulação de diferentes áreas curriculares;
- Promover o contacto com diferentes obras e géneros literários;
- Favorecer aprendizagens transversais às áreas curriculares.

3. Técnicas de recolha de dados

A fim de fundamentar e avaliar as minhas intervenções recolhi e refleti as informações obtidas durante todo o processo, através de técnicas de recolha de dados. Assim, a sua seleção deve ser bem ponderada, uma vez que a recolha dos dados é um ponto muito importante do ciclo da metodologia investigação-ação. Como investigadora devo recolher essas informações para refletir sobre os impactos da minha prática no contexto, sendo várias as técnicas utilizadas para esse fim. Posto isto, as que utilizei durante este percurso focam-se essencialmente na observação participante, nas notas de campo, nos

registos fotográficos, nas produções dos alunos e no questionário final.

Por meio da **observação participante**, tenho a oportunidade de me aproximar mais dos alunos e da comunidade em questão. O facto de me envolver nas atividades e participar nas mesmas faz-me compreender melhor os problemas que surgem, as dúvidas e as vitórias. Nesta técnica, o investigador é de facto a ferramenta primordial para a observação, uma vez que é o próprio que, através da observação e por conseguinte da participação, descobre e apercebe-se das situações. Além disso, compreende o pensamento dos restantes intervenientes do contexto, já que partilha os mesmos momentos que os indivíduos que observa, uma vez que “ele é o actor social e o seu espírito pode aceder às perspectivas de outros seres humanos, ao viver as «mesmas» situações e os «mesmos» problemas que eles” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2008, p. 155).

Para tornar evidente as implicações do projeto no contexto, as aprendizagens das crianças, as dificuldades e conquistas realizadas, utilizo as notas de campo e consequentemente as reflexões semanais. As notas de campo são um registo das ações e situações problemáticas, como interações entre aluno-aluno e/ou aluno-professor que acontecem no desenrolar das atividades e que são significativas para uma posterior análise, ou seja, baseiam-se num “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Combinadas com as técnicas anteriormente apresentadas (a observação participante e as notas de campo), utilizo também os registos fotográficos para pôr em evidência as situações de aprendizagem mais significativas, além de ser uma informação visual sobre qualquer situação que está sempre acessível para que seja analisada e reanalisada quando necessário (Máximo-Esteves, 2008). A partir das fotografias, é possível captar e avaliar as expressões faciais e a postura das crianças numa dada atividade, compreendendo as implicações que a mesma está a repercutir nos alunos (Latorre, 2005).

De igual forma, a sistematização das produções dos alunos, é outra das técnicas que utilizo para recolher informações, pois por meio do desenho, da pintura, do recorte, da colagem, moldagem é possível evidenciar as suas aprendizagens. Contudo, além dos trabalhos de expressão plástica, preservo os **registos escritos**, que permite-me compreender, essencialmente nas atividades experimentais, as conceções alternativas dos alunos e se as experiências traduziram-se na organização e modificação para conhecimentos cientificamente mais corretos.

Capítulo IV – Projeto Curricular Integrado:
“Vamos à descoberta do Ambiente Natural
através dos Livros e Histórias?”

1. Princípios Educativos de Ação Pedagógica

Este Projeto Curricular Integrado desenvolvido com os alunos é orientado por vários princípios educativos. Como refere Freitas e Araújo (2001), o Projeto “nasce, desenvolve-se e avalia-se, tendo como ponto de partida uma reflexão e diálogo críticos que dão origem à definição de alguns princípios educativos”, pois por meio destes fundamentam-se as “decisões, interações e experiências” (p. 37) que são concretizadas no desenrolar do mesmo, concedendo-lhe sentido e coerência. Dessa forma, o Projeto integra cinco princípios: o da socialização, da globalização, da cooperação, da significatividade e da criatividade.

O princípio da **globalização** é central de todo o Projeto, pois um dos objetivos de intervenção é favorecer aprendizagens transversais às áreas curriculares, através do desenvolvimento de atividades integradoras a partir da leitura de livros. Desse modo, ao longo do Projeto os conteúdos são organizados por meio de atividades globalizadoras, explorando “os problemas, as situações, os acontecimentos dentro de um contexto e na sua globalidade” (Gomes, 1994, p. 27). Observa-se a realidade do aluno, tornando as experiências significativas e realiza-se atividades que articulem as diferentes áreas do currículo, favorecendo o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e competências de um modo integrado. Os alunos numa fase inicial devem ter a oportunidade de refletir sobre a sua realidade e mencionar o problema que pretendem explorar durante estes meses. Com o processo de tomada de opções e prioridades e o levantamento e conceções prévias, surge, assim, o “Ambiente Natural”, que engloba o meio físico (o ar, a água, o solo), os seres vivos e o clima. O mundo real não pode ser dividido, logo a exploração do mesmo também não pode ser definido nas diferentes “áreas”, por isso, explora-se os diferentes tópicos inerentes ao “Ambiente Natural” desenvolvendo o raciocínio lógico matemático, a expressão e comunicação, a imaginação e a criatividade e o conhecimento do mundo.

O princípio da **significatividade** encontra-se presente no Projeto, pois o mesmo pretende explorar tópicos do interesse dos alunos, tornando as aprendizagens significativas, interessantes e funcionais. Os alunos demonstram muito interesse pelo “Ambiente Natural”, desde os seres vivos aos elementos que a constituem. Dessa forma, e partindo das conceções prévias dos alunos, pretendo aprofundar os seus conhecimentos ao longo das sessões, proporcionando experiências que reflitam posteriormente em aprendizagens com sentido, e que os alunos sintam-se motivados de modo a serem construtores ativos no seu processo de aprendizagem. O livro é um objeto que os alunos regularmente têm contacto e os encanta. Dessa forma, e promovendo um maior envolvimento no projeto, pretende-se recorrer a este para desenvolver Atividades Integradoras à volta do tema. As experiências deslumbram a turma do 1.º e

2.º ano, pois requerem uma participação mais ativa e direta dos alunos durante todo o processo e observação dos fenômenos. Com isto, e como o tema é muito favorável para a observação dos fenômenos que ocorrem no mesmo, tenciona-se desenvolver ao longo do projeto experiências para que os alunos possam intervir e envolver-se ainda mais no tema a explorar.

Outro princípio presente no Projeto é o de **cooperação**, que visa essencialmente a promoção do trabalho em grupo. Pretende-se criar momentos onde os alunos podem partilhar as suas ideias e experiências, confrontando-se com ideais diferentes das suas e todos têm de respeitar. Aprendem a viver em sociedade e a comunicar, desenvolvendo-se a nível cognitivo e socio afetivo. Este princípio observa-se na leitura a pares, nos trabalhos de pesquisa em grupos, no diálogo e partilha de ideias. Além de realizar-se um projeto onde todos os intervenientes da Comunidade Educativa participam e colaboram para um objetivo comum, a preservação do meio ambiente.

O princípio da **socialização** incide sobretudo nos momentos de comunicação entre o professor e a turma, onde pretende-se desenvolver o diálogo e a troca de ideias. Os alunos expõem as suas opiniões, confrontam com as dos seus colegas, iguais ou diferentes, e desenvolvem processos de interação com os outros. Através deste princípio é possível que as crianças desenvolvam valores, atitudes e práticas de participação na sociedade, bem como fomentem a capacidade crítica e criativa no seu processo de construção do conhecimento. Este princípio está sempre presente no projeto, uma vez que ao longo das sessões, através de conversas, pretende-se orientar e preparar os alunos para uma maior socialização.

Por último, e não menos importante, o princípio da **criatividade**, onde se pretende proporcionar momentos em que os alunos podem criar, inventar e resolver problemas com originalidade. Tenciona-se desenvolver tarefas onde os alunos têm a liberdade de pensar, não privando-os da diversidade de expressão. Desenvolve-se o espírito crítico e criativo dos alunos, uma vez que realizam as tarefas com um traço pessoal, beneficiando do imaginário e da fantasia. Ao longo do projeto explora-se diferentes técnicas e as ações dos alunos não devem ter limites nem barreiras, realizando construções em duas dimensões e, também, em três dimensões.

2. Objetivos do PCI

Assim, de forma sintética podemos apresentar em jeito de tópicos os principais objetivos da intervenção pedagógica no âmbito da realização do Projeto Curricular Integrado, intitulado “Vamos à descoberta do Ambiente Natural?”:

- Desenvolver hábitos de leitura e formar leitores;

- Promover experiências agradáveis e interessantes que envolvam ativamente os alunos na exploração de livros e textos;

– Promover a audição, leitura e descoberta de informações e organizar as que já possuem com o apoio de livros;

– Contactar com diversas obras e géneros literários diferentes;

– Desenvolver conhecimentos sobre o mundo que os rodeia, os seres vivos e os seus elementos, promovendo a descoberta do ambiente natural;

– Sistematizar conceitos relacionados com os elementos básicos do meio físico, o ar, a água, o clima e os seres vivos;

– Explorar o espaço exterior e todo os elementos nele presente;

- Promover situações concretas para que os alunos compreendam de forma significativa melhor os fenómenos que ocorrem no espaço exterior;

– Desenvolver o espírito crítico e a capacidade de observar, questionando e refletindo sobre os elementos e seus efeitos no ambiente natural;

– Consciencializar a criação de hábitos que promovam um estilo de vida sustentável, que atuem conscientemente no mundo onde vivem e interagem, promovendo atitudes que permitam a sua preservação;

– Reconhecer ações que são positivas e ações que são nefastas para o ambiente natural;

– Potencializar a criatividade através da criação de momentos onde os alunos tenham a oportunidade de trabalhar, favorecendo a imaginação e encorajando o aluno a criar e a ser original à sua maneira;

– Explorar valores humanos como a solidariedade, o respeito e a cooperação, estabelecida por relações sociais, quer pelo trabalho em pequeno grupo ou por grande grupo.

3. Desenho Global do PCI

Na concretização do projeto, tive o cuidado de selecionar um tema de forma a organizar os conteúdos num núcleo aglutinador, bem como, os interesses dos alunos e os problemas que vão surgindo tenham uma clara relação. O tema a explorar com a turma tratou-se do ambiente natural, em que o núcleo globalizador intitula-se em forma de questão – “Vamos à descoberta do Ambiente Natural através dos livros e histórias?” –, um tema abrangente que engloba o meio físico (o ar, a água, o solo), os seres vivos e o clima. O surgimento deste tema deveu-se ao facto de responder aos interesses da professora, uma vez que vem no seguimento das planificações da mesma e, acima de tudo, pretendeu-se abordar um tema atraente para as crianças. Além disso, promover a curiosidade e que fosse relevante para a compreensão do seu quotidiano. Os animais, as plantas, o espaço exterior são aspetos que, pela observação que fiz, captavam o interesse dos alunos no seu dia-a-dia. Os alunos procuravam descobrir mais sobre os fenómenos que presenciavam dentro do espaço escolar ou familiar, expondo, por vezes, acontecimentos vivenciados com os seus familiares, mas que sentiam a necessidade em expor a nova descoberta com o grupo todo. Posto isto, é possível observar no Desenho Global do PCI (Figura) o núcleo globalizador, e à sua volta as questões geradoras que correspondem às diferentes atividades integradoras desenvolvidas ao longo do projeto. Dessas questões geradoras surgiram várias subquestões que os alunos tinham interesse em descobrir.

Esta proposta pretende andar sempre a par com um objeto muito interessante, o livro, pois a literatura para a infância possibilita explorar uma diversidade de temas que, usufruindo da mesma, promove o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens. Deste modo, e observado o Desenho Global, pode-se identificar atividades significativas que ocorrem no projeto, sendo a exploração de livros a mais predominante.

Ao longo do projeto tencionou-se também abordar uma educação a pensar no ambiente, onde tenciona-se promover atitudes junto do grupo para a preservação do meio ambiente. Constantemente ouviam notícias sobre a poluição, os maus tratos de animais, o seu abandono, a destruição das florestas e outros atos repreensivos. Apesar disso, adultos e crianças habitam neste ambiente que está constantemente a ser posto em causa, a ser destruído, em que ambas as partes têm a responsabilidade de o conservar. No entanto, os adultos têm a tarefa adicional de consciencializar as crianças para o desenvolvimento de atitudes em prol de um mundo melhor (Fernandes, 2001). Desse modo, pretendia-se que os alunos desenvolvessem valores, atitudes e comportamentos adequados, individual e coletivamente, consciencializando-se de que podem comprometer as gerações futuras se não

preservarem o meio. Assim, caminham “para uma sociedade ética e ecologicamente responsável, devendo constituir, a educação para a natureza ou para uma sociedade sustentável a via em que discorrem estes enquadramentos” (Caride & Meira, 2004, p. 149).



Figura 22 - Desenho Global do Projeto Curricular Integrado "Vamos à descoberta do Ambiente Natural através dos livros e histórias?".

4. Atividades Integradoras

Anteriormente apresentei o Desenho Global do Projeto Curricular Integrado, com as diferentes questões e subquestões abordadas. Neste momento, exponho as diferentes Atividades Integradoras desenvolvidas no âmbito do projeto, que correspondem às cinco questões geradoras reveladas no Desenho Global. O Mapa de Conteúdos de cada Atividade Integradora foi remetido para Anexo (Anexo III – Mapa de Conteúdos das Atividades Integradoras), de modo a organizar melhor a estrutura do trabalho, encontrando-se disponível para consulta os diferentes conteúdos abordados em cada AI. Posto isto, e com uma legenda a acompanhar, o mapa identifica a azul os conteúdos procedimentais, a verde os conteúdos conceituais e a amarelo os conteúdos atitudinais. Os próximos tópicos comportam uma síntese das atividades desenvolvidas em cada AI, acompanhado de um recorte do Desenho Global a questão e subquestões referentes à Atividade Integradora a tratar. No entanto, encaminhei para Anexo (Anexo I – Plano de Intervenção) uma tabela com todas as atividades realizadas. Esta organizada por dias, questões, experiências de aprendizagem, recursos e avaliação, enfatizando o momento da introdução de um novo livro, bem como, uma descrição e reflexão mais detalhada de todas as AI (Anexo II – Descrição das Atividades Integradoras).

4.1. Atividade Integradora - “O que posso saber mais sobre os animais?”

A primeira Atividade Integradora foi a primeira questão geradora “O que posso saber mais sobre os animais”, com cinco subquestões “Que animais podemos encontrar no nosso dia-a-dia?”, “Como se deslocam os animais?”, “Como se aquecem quando está frio?”, “O que comem quando têm fome?” e “Os ovos que os animais põem são todos iguais?”. Esta AI incidiu sobretudo na temática dos animais. Ao longo das tarefas as crianças envolveram-se e desenvolveram um conjunto de aprendizagens. Dessa forma, refletiram em grande grupo sobre determinados conceitos, partilharam e ouviram as opiniões dos outros colegas, através das narrativas “O Pinto borrachudo”² e “A História do Pedrito Coelho”³. No entanto, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes na vida escolar dos alunos. Desse modo, e recorrendo a algo que os motiva, os alunos utilizaram um recurso tecnológico para analisar o comportamento dos animais, as suas interações nos seus próprios ambientes. Saliento que foi prazeroso observar a emoção dos alunos em utilizar este recurso que desconheciam.

A turma, com as aprendizagens já realizadas, elaborou uma maquete com os diferentes habitats,

² Coelho, A. (2013). *O Pinto Borrachudo. Contos Populares Portugueses*. Porto: Porto Editora.

³ Potter, B. (2008). *A História do Pedrito Coelho*. Porto: Civilização Editora.

moldando em plasticina um animal à sua escola. Observando a características físicas dos animais em diferentes livros, os alunos produziram o seu animal no respetivo ambiente natural, seja aquático, aéreo ou terrestre.

Para conhecer mais sobre a festividade religiosa celebrada a 1 de abril de 2018, a Páscoa, e sobre dois dos grandes símbolos que a envolvem – o coelho e os ovos –, foi apresentado à turma um livro de Luísa Ducla Soares, “O livro das datas”⁴. Uma vez que, com a aproximação da Páscoa, os símbolos que a acompanham ganham mais ênfase, causando alguma agitação e curiosidade no grupo. Dessa forma, e com o apoio da narrativa “O ovo da Páscoa”, desencadeou-se a observação de ovos, na procura de respostas aos diferentes tamanhos e cores. Para esta atividade, consegui arranjar três ovos de espécies diferentes - de galinha, de gansa e codorniz. E, para medir o tamanho dos ovos os alunos recorreram a uma régua, utilizando assim um objeto rígido. Para que todos conseguissem comparar os tamanhos dos diferentes ovos, foram desenhados no quadro com uma régua própria para o mesmo, e apresentando a «unidade de comprimento».



Figura 23 - Primeira Atividade Integradora - O que posso saber mais sobre os animais?

⁴ Soares, L. (2015). O Livro das Datas. Porto: Porto Editora.

4.2. Atividade Integradora - “Além dos animais, que outros seres vivos existem no ambiente natural?”

A segunda Atividade Integradora intitulada “Além dos animais, que outros seres vivos existem no ambiente natural?”, comporta cinco subquestões “Que tipo de plantas posso encontrar?”, “Porque as folhas das árvores caem no inverno?”, “Que frutos nascem no verão?”, “Todas as plantas têm flores?” e “Que cuidados tenho de ter para a minha planta crescer saudável e bonita?”. Esta AI consistiu na procura de mais informações sobre as plantas. Dessa forma, tudo começou com uma pesquisa das plantas que havia no recreio da escola, a partir de uma aplicação no *tablet*. A finalidade da ida ao exterior foi captar um registo fotográfico de diversas espécies de plantas, mas também cheirar, observar as cores e ouvir, dessa forma consegui gerir melhor o grupo, pois todos estavam ocupados em explorar o espaço. De seguida, abordou-se a história “O jardim Curioso”⁵, e pretendia-se que os alunos observassem as ilustrações com pormenor, utilizando assim um livro ampliado. Em continuidade, e explorando as estações do ano e o respetivo estado de tempo, explorou-se o livro “Aquela Nuvem e outras”, de Eugénio de Andrade⁶. Contudo, no entanto, só havia poemas adequados para três estações do ano, o que desencadeou a elaboração do quarto poema para a estação que faltava “o outono”.

A par da história e dos poemas de cada estação reconheceu-se os frutos e legumes característicos de cada época, dessa forma, os alunos tiveram a oportunidade de semear feijões e fazer experiências, podendo levantar hipóteses sobre a evolução da falta de um certo elemento da natureza. A AI terminou com a construção de um placard no espaço exterior sobre as aprendizagens realizadas.

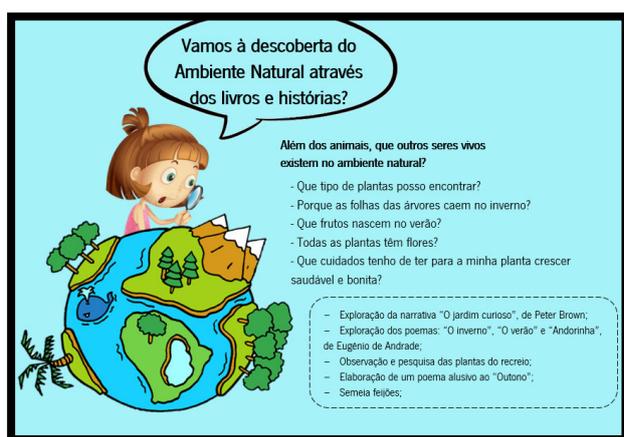


Figura 24 - Segunda Atividade Integradora - Além dos animais, que outros seres vivos existem no ambiente natural?

⁵ Brown, P. (2010). O Jardim Curioso. Alfragide: Editorial Caminho.

⁶ Andrade, E. (2006). Aquela nuvem e outras. Porto: Campo das Letras.

4.3. Atividade Integradora - “Que elementos fazem parte da natureza?”

Esta atividade integradora, com o título “Que elementos fazem parte da natureza?”, abrange seis subquestões, “Por onde andam as gotas de água?”, “A água tem cor, cheiro ou sabor?”, “O que acontece se eu juntar água a alguns materiais?”, “Como podemos encontrar a água no ambiente natural?”, “O ar existe e ocupa espaço?” e “O ar tem peso?”. Esta AI engloba os tópicos da água e do ar, os elementos da natureza, que estabelece, de certa forma, uma ligação com a questão geradora anteriormente explorada, em torno das plantas. Esta questão geradora compreende dois grandes momentos: um primeiro momento, a aprendizagem e descoberta das questões sobre a água, e, um segundo momento, sobre o ar.

Uma das estratégias que uso ao longo deste projeto é a leitura/exploração de narrativas e é assim que, de novo, dei início a uma questão geradora, com a leitura do livro “A menina Gotinha de Água”⁷. Através de experiências, com materiais solúveis ou não, materiais moldáveis ou não, e medições quanto à capacidade de certos elementos, os alunos vão descobrindo mais sobre esta temática. E, através do registo de previsões consigo ter uma percepção das concepções prévias de cada aluno, e quais os que têm mais dúvidas, pois observo alunos que não hesitam em responder e outros que demoram muito, independentemente de em ambas as situações responderem correta ou incorretamente.

Por último, os alunos elaboraram uma maquete onde representam as diferentes formas que a água se encontra na natureza. Numa primeira fase os alunos criaram, com sólidos geométricos, o ambiente natural – árvores, montanhas e casas, completando depois a maquete com o rio, o mar, o lago, lagoa, nuvens e chuva. Através de etiquetas, no respetivo local, identificaram as diferentes formas sob as quais a água se encontra na natureza.



Figura 25 - Terceira Atividade Integradora - Que elementos fazem parte da natureza?

⁷ Carlos, P. (2014). A Menina Gotinha de Água. Porto: Campo das Letras.

4.4. Atividade Integradora - “Quais os materiais que a natureza produz?”

A quarta Atividade Integradora denomina-se pela questão “Quais os materiais que a natureza produz?” e envolve três subquestões, “Que materiais a turma conhece?”, “Os materiais têm todos as mesmas características?” e “Como usamos os diferentes materiais no nosso dia-a-dia?”. Para iniciar esta AI, os alunos pesquisaram autonomamente sobre os materiais naturais e artificiais, criando um cartaz para apresentarem ao outro grupo. Mas, para organizar o pensamento no momento da pesquisa, tinham como apoio uma tabela com questões para seguir o seu pensamento. De modo, a organizarem-se e a selecionar informação. No entanto, só é possível haver uma mudança de concepções quando o aluno é capaz de fazer uma ligação com as concepções anteriores e com o novo conhecimento. Dessa forma, e partindo de um registo anteriormente elaborado sobre exemplos que a turma considera ser materiais artificiais e naturais, foi discutido o conceito de material natural e artificial. De seguida, a turma realizou experiências com materiais que tinham contacto todos os dias, tanto no uso de sala de aula, como no espaço exterior, quando iam brincar.

Nesta AI, a narrativa abordada foi “O dia em que os lápis desistiram”⁸. Sendo a leitura realizada a pares, através do meio que a mesma é contada, por cartas. Com isto, os alunos do 2.º ano ajudaram os do 1.º ano a ler as cartas que os lápis enviavam à personagem da narrativa, o Duarte. De seguida, e para resolver os problemas que os lápis apresentavam ao Duarte, a turma escreveu uma carta para o ajudar a encontrar uma solução. Dessa forma, pesquisaram a estrutura da carta e escreveram uma, como remente alunos do 1.º/2.º CEB da EB1 Seide

Dado que os problemas dos lápis eram todos relacionados com o tipo de uso que o Duarte fazia aos mesmos, a turma arranjou diferentes materiais do dia-a-dia e discutiu a utilidade do mesmo, bem como, o cuidado que deve ter.

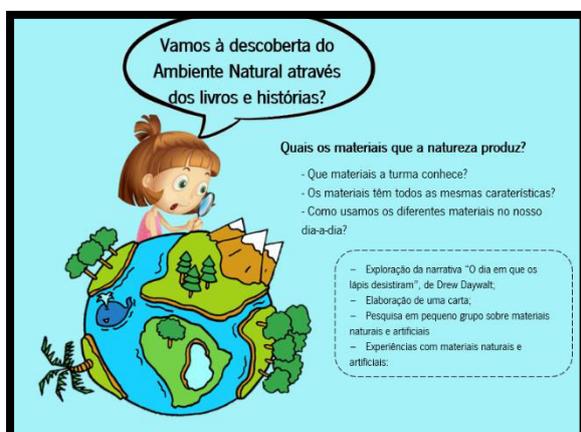


Figura 26 - Quarta Atividade Integradora - Quais os materiais que a natureza produz?

⁸ Daywalt, D. (2014). O dia em que os Lápis Desistiram. Lisboa: Orfeu Negro.

4.5. Atividade Integradora - “Como posso ajudar o ambiente?”

Por último, a quinta Atividade Integradora tem como questão geradora “Como posso ajudar o ambiente?”, dividida em três subquestões “Que cuidados tenho de ter para preservar o meio ambiente?”, “Como posso sensibilizar os outros?” e “O que posso fazer para melhorar o local onde vivo?”. Nesta AI pretendia-se explorar os diferentes tipos de poluição e os seus impactos. Depois de explorarem o álbum narrativo “Um dia na praia”⁹, os alunos criaram uma narrativa com base no mesmo, tendo de identificar os elementos que a compõem. Para juntar os elementos todos recorreu-se a uma cartolina, organizando segundo uma ordem própria.

A 5 de junho de 2018 celebra-se o dia Mundial do Meio Ambiente, indo ao encontro do Projeto que a turma está a desenvolver. Assim, festejou-se esta data com uma música, onde os alunos interpretam-na a seu gosto.

Posteriormente, identificou-se bons hábitos para preservar o meio ambiente, afixando-os num placard no exterior para o resto da comunidade observar. No entanto, e para consciencializar toda a escola, os alunos pensaram em várias perguntas sobre os bons comportamentos a ter no espaço. Desse modo, espalharam as perguntas pelo espaço exterior para que os colegas, outros professores e funcionários refletissem sobre as ações que tinham no meio ambiente. Contudo, para ajudar o ambiente é preciso agir, assim, e com toda a escola e as devidas precauções, o espaço exterior foi limpo.



Figura 27 - Quinta Atividade Integradora - Como posso ajudar o ambiente?

⁹ Carvalho, B. (2008). Um dia na praia. Lisboa: Planeta Tangerina.

Capítulo V – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

1. Apresentação e análise das intervenções - “O Ambiente Natural”

No Capítulo anterior é possível verificar as diversas atividades desenvolvidas no Projeto Curricular Integrado. Assim, neste mesmo Capítulo destaco algumas que estão diretamente associadas com este projeto de investigação, isto é, que se revelam pertinentes relativamente ao contributo da literatura infantil para a articulação de diferentes áreas curriculares e da forma como a leitura e exploração de livros promove o desenvolvimento de aprendizagens integradas. Apesar disso, outras atividades interessantes foram desenvolvidas ao longo do PCI que não é possível estar a descrever de forma pormenorizada. Com isto, selecionei aquelas que, do ponto de vista da investigação, considero que demonstram claramente uma exploração integradora das histórias em prol do desenvolvimento global dos alunos. Além disso, a diversidade de géneros textuais foi um dos critérios a ter em conta, isto é, vou descrever atividades onde há uma exploração de três narrativas, um poema e um álbum narrativo, optando também por um livro em cada tópico do tema “Ambiente Natural”, ou seja, uma história que apresenta uma exploração dos “animais”, outra das “plantas”, dos “elementos naturais”, dos “materiais” e, por último, da “preservação do ambiente”.

No que concerne à seleção das histórias de cada tópico, quanto à apresentação e análise, a narrativa “O ovo da Páscoa”, de Luísa Ducla Soares, para a exploração dos animais, foi um dos livros que teve mais impacto nas crianças, por estarem realmente envolvidos com a festividade que se aproximava, e por ser uma escritora que recorrentemente pediam. Para a exploração das plantas, optei pela análise do livro “O Jardim Curioso”, de Peter Brown, pois utilizou-se uma estratégia diferente na leitura desta obra, cativando muito os alunos, tal como, na sua exploração houve um grande contacto com o espaço exterior, o ambiente natural, que resultou num grande envolvimento dos alunos nas diferentes atividades. “A Menina Gotinha de Água”, de Papiniano Carlos, para a exploração dos elementos naturais, desencadeou várias experiências, onde os alunos formulavam hipóteses, observavam os fenómenos e tiravam as conclusões, comparando com as suas hipóteses. A escolha desta obra e sua exploração, deveu-se ao facto de ser um momento que os alunos gostaram muito, já que tiveram a oportunidade de discutir, observar diretamente os fenómenos e organizar o seu conhecimento, tendo sempre um papel ativo nas experiências. Relativamente à exploração dos materiais, escolhi para abordar na análise a obra “O dia em que os lápis desapareceram”, de Drew Daywalt, pois foi utilizada uma estratégia que considero interessante e que as crianças adoraram, além de que promoveu a exploração de um género textual diferente, a carta. Por último, e respeitante à preservação do ambiente natural, apresento o livro “Um dia na praia”, de Bernardo Carvalho, uma tipologia de texto diferente, um

álbum narrativo, que os alunos não estavam habituados a manusear, e que consideravam estranho poder contar uma história.

Na segunda parte deste Capítulo apresento a atividade que culminou o projeto e a divulgação do PCI. Aqui vou-me focar essencialmente na elaboração de um livro das diferentes aprendizagens dos alunos, onde exibem as atividades concretizadas com legendas e ilustrações criadas pelos próprios. Para terminar, são discutidas as principais conclusões decorrentes do estudo realizado por meio da análise dos resultados apresentados com as atividades, através dos instrumentos de recolha de dados, das questões e dos objetivos da investigação. No entanto, e ainda neste tópico, apresento alguns resultados decorrentes do trabalho realizado em contexto de educação pré-escolar.

1.1. Os Animais - História “O ovo da Páscoa”, de Luísa Ducla Soares

A turma do 1.º e 2.º ano sempre demonstrou muito interesse pelos animais, por conseguinte, emergiu a primeira questão geradora “O que posso saber mais sobre os animais?”, que, através de duas histórias, “O Pinto Borrachudo” e “A História do Pedrito Coelho”, descobriram muitas informações, mais precisamente, como se deslocam, qual o seu habitat, os diferentes revestimentos e o que comem. Ainda assim, num ambiente de comemoração da Páscoa, uma festa religiosa, surgiu a grande dúvida acerca da razão do coelho e o ovo serem o símbolo desta celebração, e a real verdade é que ao longo do nosso calendário são festejadas várias datas, de caráter civil, religioso ou mesmo cultural e, segundo Tonholo (2013, p. 182), “a escola é parte integrante de um contexto social mais amplo e, é fato, que tais datas ou, em outras palavras, o trabalho pedagógico em torno de tais datas adentre o cotidiano escolar”. Dessa forma, pretendia-se que os alunos reconhecessem o significado do coelho e do ovo na Páscoa através do livro, “O livro das datas”, de Luísa Ducla Soares, uma escritora que o grupo solicitava com regularidade, e este pedido foi aceite sem contestação, uma vez que é uma das escritoras mais prestigiadas da literatura portuguesa para a infância e a juventude (Rodrigues, 2008). Aquando da exploração do livro físico e da identificação do título, da editora e da escritora gerou-se um momento de euforia entre os alunos, com expressões corporais e interjeições de alegria. É muito importante observar e responder educacionalmente aos interesses dos alunos, pois o facto de ter levado um livro desta escritora tornou-os mais recetivos para a leitura, revelando momentos de grande concentração e outros de prazer, presenteando-me com gargalhadas durante a leitura.

Este livro tem uma vertente humorista que cativou a turma durante a leitura que, por vezes, foi suscetível de propiciar sorrisos rasgados e algumas gargalhadas. Talvez seja por causa disto que os alunos gostam tanto das obras desta escritora. Este humor é muito importante nas obras para a infância,

como Luísa Ducla Soares (2008) afirma¹⁰

leva-nos esta constatação a reflectir sobre a importância que o humor comprovadamente desempenha na conquista dos mais novos para o amor aos livros, para a literacia (...). O humor é um poderoso factor de socialização. Um texto divertido tende a ser comentado, decorado, une colegas ou amigos à sua volta como um brinquedo novo. Novo, pois o humor vive sempre da surpresa, da quebra de rotinas, por isso é necessariamente vivo (p. 67).

O livro em causa é composto por uma coletânea de histórias sobre os diferentes dias comemorativos ao longo de um ano, sendo que naquela quadra tencionava-se ler a narrativa “O ovo da Páscoa”, alusiva ao dia da Páscoa. Porém, antes da leitura, a turma tinha de antecipar o conteúdo da narrativa, inicialmente só com base no título e, posteriormente, apoiando-se num objeto que faz parte da história – um carro de brincar encarnado. Passo a citar as hipóteses que foram surgindo, só com base no título:

L. (6 anos): A galinha vai pôr um ovo para o dia da Páscoa.

R. (6 anos): O ovo vai partir.

F. (7 anos): É sobre um ovo de chocolate.

Agora, com base no título e no carro:

E. (6 anos): A galinha vai se assustar com um carro.

R. (6 anos): A galinha vai à garagem e fica com medo do carro.

A. (8 anos): Vai sair do ovo de chocolate, o da Páscoa, um carro.

Os alunos, depois de algumas sugestões, conseguiram prever o desenrolar da narrativa. Se recorressem apenas ao título, poderiam interpretar uma infinidade de situações, mas quando consideraram o carro como um elemento que fazia parte da história, reduziram as suas suposições para uma ação que implicasse esse mesmo objeto. Inicialmente julgavam ser um carro a sério, mas como já tinham referido anteriormente que havia um ovo de chocolate, a turma declarou que este mesmo carro era de brincar e que saiu do ovo de chocolate, talvez recorrendo às suas experiências no dia de Páscoa e o que recebem dos seus familiares.

A leitura foi realizada pela turma do 2.º ano, interpretando as diferentes personagens que aparecem na narrativa, de seguida fez-se um reconto da história em que o grupo teve de fazer inferências sobre os sentimentos que a galinha apresentou durante a história. Seguindo o pensamento de Kaercher (2010), é muito importante promover estas sessões, onde há uma leitura em voz alta que deve ser seguida por momentos em que os alunos podem debater e discutir sobre o que ouviram, interpretando

¹⁰ Comunicação proferida no *Encontro de Literatura para Crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian, dezembro de 2008.

as informações e chegando a respostas. Com isto, os alunos pronunciaram-se referindo que

F. (6 anos): A galinha não gosta da páscoa.

M. (7 anos): A galinha ficou contente quando viu o ovo dourado.

G. (8 anos): As galinhas ficaram espantadas quando saiu um carrinho do ovo.

L. (7 anos): O galo ficou assustado quando viu o carro.

Cada aluno foi contribuindo oralmente para o reconto da história, conseguindo, assim, o fazer na totalidade, colaborando uns com os outros. Através das falas, de expressões e de descrições das personagens ao longo do texto, os alunos conseguiram fazer inferências quanto aos sentimentos das mesmas. A título de exemplo, as crianças referiram que o galo ficou assustado quando viu o carro, pois na narrativa o mesmo expressou-se, enunciando “Afastem-se. Que perigo! Um carro!”, e de seguida arregalou os olhos e ficou com as penas todas em pé.

O livro, antes da história de cada festividade, apresenta uma pequena curiosidade sobre o significado dessa data. Assim, passo a citar um pequeno excerto respeitante à Páscoa: “E, no Domingo de Páscoa, comemoram a sua Ressurreição. Segundo a Bíblia, três dias depois da morte, Jesus voltou à vida e subiu para o Céu”. Com isto, abriu-se uma discussão sobre este tema, e a turma reconheceu o significado religioso da festa da Páscoa: Jesus voltou a viver para sempre. Ainda no texto é apresentado a seguinte frase: “os ovos simbolizam o renovar da vida na primavera”, esclarecendo o símbolo do ovo nesta época, que a turma do 2.º ano completou, por intermédio de um trabalho sobre coelhos que tinham realizado na semana anterior, explicitando aos restantes colegas que estes eram muito reprodutivos, simbolizando também a vida. Através do livro, e sem questionar a veracidade do mesmo, as crianças reconheceram o significado desta festa religiosa, a Páscoa, bem como, o significado do ovo neste contexto.

Posteriormente, questionei-os sobre o modo como outras pessoas celebram a Páscoa, causando alguma agitação no grupo, pois ficaram com curiosidade e com vontade em o querer saber: Assim, realizou-se uma pesquisa em grande grupo no motor de pesquisa *google*. Através de leituras em voz alta e visualizações de vídeos clarificou-se estas novas informações, com o intuito de a turma reconhecer o modo como as outras pessoas celebram a Páscoa, descobrindo então que:

Alemanha: Decora-se árvores com ovos de galinha.

Austrália: Quem distribui os ovos de Páscoa não é um coelho, é o Bilby, um marsupial com umas orelhas parecidas com os coelhos,

Bermudas: Lançam papagaios ao ar,

Escócia: As crianças lançam ovos decoradas por uma encosta,

Finlândia: As crianças saem às ruas fantasiadas e pedem doces pelos vizinhos,

França: Preparam uma omelete com 15 mil ovos,

As crianças ficaram muito animadas com as diferentes comemorações nos outros países, pedindo para observar vídeos e imagens para confirmar esta nova informação, e para admirar essa forma como as pessoas festejam. Para comprovar o entusiasmo dos alunos em descobrir as diferentes comemorações, destaco o pedido dos próprios alunos em querer utilizar uma tradição de outro país na comemoração do dia da Páscoa na sua escola, mais concretamente, a decoração das árvores das escolas com ovos, típica da Alemanha.

Sendo o ovo um dos grandes símbolos desta quadra festiva, e já que são muito diferentes de animais para animais, a turma do 1.º e 2.º ano teve a oportunidade de observar, explicar e medir diferentes ovos de diferentes animais, mais precisamente, ovos de galinha, ovos de gansa e ovos de codorniz (Figura 28).



Figura 28 – Observação de diferentes ovos.

Relativamente aos ovos de galinha, aqueles que mais frequentemente as crianças estão em contacto, foram apresentadas diferenças no que concerne ao tamanho e à cor, discutindo a razão para que tal se suceda. A grande diferença nos ovos analisados foi o seu tamanho, ao que o grupo efetuou medições referindo a unidade de comprimento utilizada (cm). Para isso os alunos utilizaram a régua para medir comprimentos. Desenharam ainda um ovo de perua no quadro, juntamente com os outros ovos, comparando os comprimentos dos ovos desenhados. De acordo com Menezes (2011) a Matemática e a Literatura infelizmente estão pouco relacionadas, em situações escolares. Ainda há muito a ideia de que o conhecimento é meramente transmissivo, daquele que sabe, o professor, para os que querem saber, os alunos, sem qualquer relação com a realidade. No entanto, aqueles que incluem na aprendizagem da Matemática a Literatura têm desenvolvido muitos materiais didáticos e realizado muitas experiências na sala de aula. O mesmo autor (Menezes, 2011) declara que

as características específicas de cada um dos saberes (linguístico e matemático) potenciam o outro campo de saber. A Matemática fornece à língua, e em particular à literatura, estruturação de pensamento, organização lógica e articulação do discurso. Já a língua fornece à Matemática capacidades comunicativas, como a leitura e interpretação de texto (escrito e oral) e também capacidades de expressão (escrita e oral, em particular a discussão) (p. 69).

Os ovos que causaram mais agitação no grupo foram os de codorniz. Independentemente de ter levado vários ovos de galinha, de tamanhos e cores diferentes, estes não foram uma novidade para os alunos, o que era de esperar, uma vez que são os ovos que as famílias mais utilizam no seu dia-a-dia. No entanto, não sabiam a razão desta diferença, e foi por esse caminho a minha intenção na observação dos diferentes ovos da galinha, que através da discussão e de possíveis hipóteses identificaram o motivo. Os alunos ficaram fascinados com os ovos de codorniz, por nunca terem visto um e, conseqüentemente, ser muito diferente dos ovos de galinha. Descreveram-nos como

R. (6 anos): Tem manchas!

E. (7 anos): É muito pequenino!

Para medir o tamanho dos ovos os alunos recorreram a uma régua, e para que todos conseguissem comparar os tamanhos dos diferentes ovos, foram desenhados no quadro com uma régua própria para o mesmo, e apresentando a «unidade de comprimento», ao que os alunos mais velhos do grupo é que conseguiram referir a unidade de comprimento utilizada – o centímetro (cm). O grupo manuseou corretamente a régua, conseguindo identificar o ponto inicial e o ponto final do comprimento do respetivo ovo. Na representação no quadro foi adicionado um novo ovo, o de perua (infelizmente não consegui encontrar um para a turma observar). Apesar disso, fomos pesquisar o tamanho do mesmo para saber. Sem hesitar, todos conseguiram referir o maior ovo e o menor ovo, através das ilustrações realizadas pelas próprias crianças no quadro, fazendo, assim, a comparação dos diferentes tamanhos dos quatro ovos (Figuras 29 e 30).

Para terminar, cada aluno representou um animal ovíparo a sair de um ovo. “Do meu ovo vai nascer...”, é o início da frase que completam quando exploraram o produto final do seu animal a sair do ovo rachado, por meio de um pau fininho de madeira. Os alunos realizaram uma composição colando diferentes materiais recortados, o pau e as cartolinas para a construção do ovo e do animal, decorando com lápis e/ou marcadores ao seu gosto. Todos mencionaram muito bem um animal que nasce por ovos, querendo levar o seu ovo para casa e mostrar aos pais, ao que, com o consentimento da professora, ficou decidido levar o ovo juntamente com a oferta que a escola tinha para os alunos no dia de festa de Páscoa (Figuras 31, 32, 33 e 34).

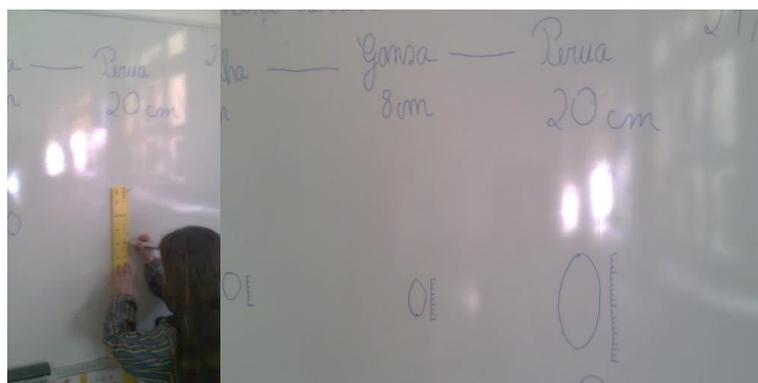


Figura 29 e 30 - Medição de diferentes ovos.



Figura 31, 32, 33 e 34 - Construção de um animal a sair do ovo. Lembrança para o dia da Páscoa.

1.2. As Plantas - História “O Jardim Curioso”, de Peter Brown

Com a comemoração do dia mundial da árvore, a 21 de março, todos os alunos da Escola Básica de Seide tiveram a oportunidade de plantar diferentes árvores/arbustos no seu recreio, como o medronheiro, o alecrim, o azevinho e a cerejeira brava, no âmbito do projeto “25 mil árvores até 2025”, que iniciou em setembro de 2016 (Figura 35). Durante esta atividade observei um grande envolvimento dos alunos na plantação e curiosidade pelas plantas. Dessa forma surgiu a segunda questão geradora – “Além dos animais, que outros seres vivos posso encontrar na natureza?”. Através de ‘post-its’ os alunos

tiveram a oportunidade de expor as suas ideias, curiosidades e dúvidas relativamente a este tópico – as plantas.



Figura 35 - Dia Mundial da Árvore.

Para iniciar a segunda questão geradora, sobre as plantas, o grupo retomou ao local onde o problema começou, o recreio da Escola. Quando informei os alunos que íamos para o exterior investigar as plantas que temos no recreio, comecei a sentir uma grande agitação no grupo e a ouvir exclamações de contentamento – “que fixe”, “vamos!”. Os alunos, por intermédio de um recurso tecnológico, investigaram as diferentes espécies que encontram no espaço exterior. Divididos em dois grupos, o 1.º ano e o 2.º ano, numa fase inicial fotografaram as diferentes plantas, cheirando e observando as diferentes cores da natureza. Todas as fotografias foram carregadas para uma aplicação, disponível em dispositivos móveis, a “iNaturalist”¹¹, que permite procurar uma determinada espécie, através de um processamento de imagem.

A finalidade da ida ao exterior foi captar as diversas espécies de plantas, mas também cheirar, observar as cores e ouvir os sons. Dessa forma consegui gerir melhor o grupo, pois todos estavam ocupados em explorar o espaço. Apenas no início, quando um aluno ainda não tinha captado nenhuma fotografia, andava recorrentemente atrás do dispositivo para o fazer (Figuras 36, 37, 38 e 39).

De regresso à sala foi possível observar a animação que ocorreu na exploração do espaço exterior, motivados, contribuíram oralmente com momentos passados lá fora. Os alunos referiram situações como:

¹¹ A “iNaturalist” é um sítio na Web onde podemos gravar o que vemos na natureza e aprender mais sobre o mundo natural (<https://www.inaturalist.org/>).



Figura 36, 37, 38 e 39 - Exploração da aplicação iNaturalist e do espaço exterior.

- L. (6 anos): Ouvi pássaros.
- G. (8 anos): Ouvi os ramos a bater.
- F. (6 anos): Ouvi o vento.
- A. (8 anos): Tinha um cheiro de menta.
- M. (7 anos): Senti assim um cheiro doce.
- E. (7 anos): Aquele cheiro era estranho.
- R. (6 anos): Não cheirava bem.

Ao regressar à sala, explorou-se a aplicação “iNaturalist”, com as imagens captadas pelas crianças, onde identificaram, através de sugestões, a espécie das mesmas. E como no site “iNaturalist.org” menciona, “o mundo está cheio de lugares interessantes, cada um repleto com as mais estranhas e maravilhosas formas de vida. Algumas delas estão do outro lado do mundo, enquanto isso muitas encontram-se na mesma rua que você está agora!”. Durante a exploração da aplicação identificaram a sua foto como motivo de orgulho, “fui eu que tirei aquela foto!”, reconhecendo também que nós adultos damos valor ao que eles fazem e utilizamos para futuras aprendizagens, como acontece neste momento, os alunos tiraram as fotografias e das suas próprias fotografias analisamos que tipo de planta era aquela. A procura da espécie em outros países favoreceu, de igual modo, uma observação por parte das crianças pelos diversos países do mundo – “Olha tem muitas no Brasil, onde o J. nasceu” (Figuras 40, 41 e 42).



Figura 40, 41 e 42 - Exploração da aplicação "iNaturalist".

De seguida explorou-se o livro “O Jardim Curioso”, de Peter Brown, um livro indicado pelo Plano Nacional da Leitura (PNL), para um público alvo do 1.º ano. Este retrata um menino, o Jorge, que descobriu uma linha férrea abandonada com algumas plantas a morrer, e decide cuidar delas. Transformando a cidade escura num jardim verde e bonito. Dessa forma, Ramos e Ramos (2013, p. 24) declaram que “através das obras de literatura para a infância e a juventude, oferece-se um contacto com o ambiente natural mediado pela imaginação. Tal mediação é particularmente relevante, seja para dar sentido à realidade efetivamente vivida ou testemunhada”. A leitura da narrativa foi realizada através um livro grande, onde as ilustrações estão ampliadas e os alunos podem observar com mais pormenor. Segundo Saracho (1994, citado por Viana & Teixeira, 2002)

a utilização do livro de grande dimensão – ‘livro grande’ (Big Book) – foi apenas uma estratégia que também serviu para motivar e prender a atenção dos alunos, incentivando a leitura do seu conteúdo. Para as crianças, «ouvir (e ver...), ler, em voz alta, um livro grande, é uma experiência semelhante à de estar sentado à frente numa sala de cinema. O espectador/ouvinte pode tomar parte na acção. Os livros grandes podem fazer com que a criança desempenhe um papel mais activo na aprendizagem. Ler em voz alta textos de grande formato aumenta o divertimento das crianças e a compreensão da leitura, desenvolve o conceito de leitura e habilidades pró-leitoras (p. 118).

Os alunos adoraram o livro em grandes dimensões, fazendo exclamações como “Eih, que grande!” (E., 6 anos), “Esse livro é muito grande!” (R., 6 anos), cumprindo a grande finalidade proposta para o mesmo, captando a atenção dos alunos e motivando-os na leitura – “Olha ali uma linha do comboio.”

(L., 6 anos), “Tem aqui plantas.” (A., 7 anos) (Figura 43).



Figura 43 - Exploração do livro "O Jardim Curioso".

Para consolidar os novos conhecimentos relativamente às plantas, os alunos tiveram a oportunidade de decorar ao placard exposto no espaço exterior. Com diversos materiais pensaram em criar todo o tipo de plantas que aprenderam, quanto ao tamanho, à germinação e à folhagem, não esquecendo de construir uma estrutura completa de uma planta. Através de etiquetas puderam identificar o tipo de plantas que realizaram – planta espontânea, uma planta cultivada, uma árvore, um arbusto, ervas, uma árvore de folha caduca, uma árvore de folha persistente; e a constituição da planta – raiz, caule, folha, fruto e flor. Aquando da construção do placard no espaço exterior foi possível observar o impacto que a narrativa anterior teve nos alunos, pois quando sugeri a ideia de o decorar, recebi logo uma pergunta, “Vamos fazer um jardim como o jardim curioso?” (F., 7 anos). O grupo, recordou-se da história, de como um menino construiu um jardim numa linha férrea abandonada, e aplicou-a na sua realidade, um placard em branco, sem qualquer ilustração que foi decorada com diferentes plantas (Ver Figura 44, 45, 46 e 47).



Figura 44, 45, 46 e 47 - Construção do placard. Placard exterior "O Jardim do 1.º e 2.º anos".

1.3. Os Elementos Naturais – História “A menina Gotinha de Água”, de Papiniano Carlos

Em virtude da última questão geradora, “O que são seres vivos?”, os alunos consciencializaram-se dos cuidados a ter com uma planta e, na sala de aula, estimulou-se esses hábitos, cuidando de uma sementeira de feijões. Todos os dias o responsável regava o feijão de cada aluno, pois sabe-se que este elemento é imprescindível para que a planta cresça saudável. Consequentemente foram surgindo questões sobre a água, um dos elementos da natureza, e, assim, emergiu a terceira questão geradora do PCI, “O que são seres não vivos?”. Para iniciar a atividade integradora foi realizada uma exploração da obra “A menina Gotinha de Água”, de Papiniano Carlos, um livro na lista de obras e textos para iniciação à Educação Literária, do 2.º ano. Esta história retrata o ciclo de uma gotinha de água durante a sua vida, por isso, antes da leitura questionei os alunos a respeito do que sabiam sobre o ciclo da água. No entanto, não expressaram nenhuma opinião sobre este assunto.

Depois da leitura modelo, os alunos tiveram a oportunidade de participar numa leitura conjunta, realizada por todos os alunos, preenchendo, posteriormente, uma ficha de compreensão da história ouvida e lida, à qual se seguiu a exploração de um cartaz sobre o ciclo da água, com os novos conhecimentos explorados na narrativa. Por meio do cartaz, sobre o ciclo da água, consegui avaliar se

os alunos compreenderam corretamente o ciclo da água, o trajeto que a “Gotinha de Água” percorreu durante a narrativa. Ao colocar setas numa ilustração do ambiente natural, em grande grupo, foi possível observar que, por intermédio da história “A Menina Gotinha de Água”, os alunos reconheceram o ciclo que a água realiza, uma vez que na atividade de pré-leitura ninguém conseguiu expressar tal informação. No momento do preenchimento, os alunos retomaram os acontecimentos vividos pela “Gota de Água”, o trajeto que a mesma retratava na narrativa, compreendendo o ciclo da água (Figura 48).

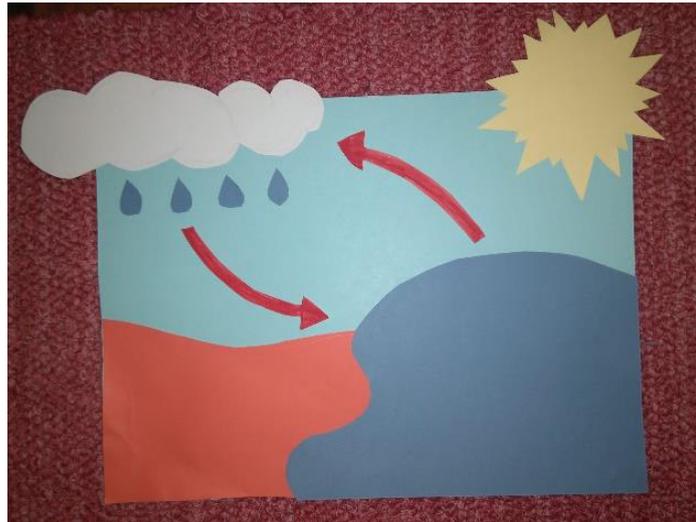


Figura 48 - Cartaz sobre o ciclo da água.

Dentro de um recipiente levei “uma grande quantidade de gotas de água reunidas”, uma expressão utilizada pelo livro, e os alunos realizaram experiências com as mesmas, em que as suas concepções prévias foram sempre tidas em consideração, através de um registo de previsão da experiência (Anexo IV – Registo de experiência). Como professora tenho de ter sempre em atenção às concepções alternativas dos alunos, pois essas têm muita influência na sua futura aprendizagem, pelo que devo, assim, identificar os conhecimentos da turma, as suas concepções prévias, e fazer a exploração das atividades a partir da contrastação das mesmas, procurando fazê-las evoluir para conhecimentos mais estruturados e baseados na observação das experiências (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues & Couceiro, 2007). Segundo os autores citados, corretas ou incorretas, estas ideias sobre o mundo são construídas pelos alunos através do “conhecimento privado; conhecimento do aluno, conhecimento de senso comum, ideias não tutoradas, ideias intuitivas, raciocínio espontâneo, representações espontâneas, representações ou modelos interpretativos do aluno, representações pessoais, representações sociais” (p. 26).

Antes de iniciar a atividade experimental foi explorado o conceito de medida de capacidade, identificando a propósito a medida representada e que se trata do litro (l). Sobre esta medida de

capacidade também não se pretendia adiantar mais informações, pois não se trata aqui de sistematizar esse conceito de unidade de volume, algo ainda complexo para a idade mental das crianças desta turma. Trata-se de uma convenção sobre a qual os alunos vão tomando consciência de uma forma progressiva e a seu tempo deve ser detalhado e explicado este conceito.

Na sala havia disponível dois jarros medidores e outros recipientes, como copos e garrafas, e os alunos tiveram de realizar experiências por meio destas mesmas embalagens. No centro da sala foi colocada uma mesa para que todos os alunos tivessem uma boa visibilidade para a experiência que se realizava com um ou dois alunos. Numa fase inicial os alunos compararam a quantidade de água em diferentes recipientes, explorando o formato e o tamanho de copos e frascos, tinham de refletir se os recipientes tinham a mesma quantidade ou se um deles tinha mais quantidade que o outro. No final de cada discussão era vertido para dois jarros iguais, observando a quantidade que cada recipiente continha (Figuras 49 e 50).



Figura 49 e 50 - Experiência com água.

Analisar a influência de colocar um objeto num recipiente com água foi um outro objetivo para esta sessão. Deste modo, por meio de dois jarros iguais, com a mesma quantidade de água, mas um com várias pedras e outro sem nenhuma, a turma comparou o nível de água dos dois recipientes. Contudo, só conseguiram perceber que tinham a mesma quantidade quando foi retirado as pedras. Discutindo e observando os dois jarros com e sem as pedras, verificaram a influência que um objeto tem, mais concretamente uma pedra, quando emergindo num líquido (Figura 51).



Figura 51 - Experiência com água.

Ainda continuando com experiências sobre a água, e como o calor estava a regressar, todos os alunos tinham uma garrafa de água à sua beira para quando fosse necessário beber. Dessa forma, fomos à descoberta de algumas propriedades físicas da água. Através da observação verificaram que a mesma é incolor, através da gustação verificaram que é insípida e através do cheiro verificaram que é inodora (Figura 52, 53 e 54).



Figura 52, 53 e 54 - Experiência com água - propriedade físicas da água: inodora, incolor e insípida.

As crianças gostaram muito de conhecer mais sobre a água e a sua capacidade através de experiências, pois participavam ativamente, ajudando a preparar a experiência e até a verificar a mesma. Por vezes ficavam incrédulas quando as suas conceções não coincidiam com as conclusões que a turma retirava das observações. No entanto, aceitavam muito bem e reformulavam esses conhecimentos,

compreendendo que outros meninos também confundiam e que estavam ali para aprender. Ainda assim, saliento um comentário muito observador das experiências dos próprios alunos, que valorizei e discutimos em grande grupo: “A água só tem sabor se estiver choca” (R., 6 anos). Este comentário fez-me pensar que, perante as experiências que se fez e com a observação realizada, o aluno mobilizou experiências e conhecimento prévio. Fez um confronto dos seus conhecimentos prévios com a sistematização que observou e as conclusões que a turma estava a produzir. Trata-se de um pensamento complexo, pois envolve a integração dos novos conhecimentos, nos conhecimentos prévios, assim como leva a criança a comunicar as suas inferências sobre o que observou e aprendeu.

1.4. Os Materiais - História “O dia em que os lápis desistiram”, de Drew Daywalt

Para a questão geradora, “Quais os materiais que a natureza produz?”, a turma dividiu-se em dois grupos e autonomamente pesquisaram sobre materiais naturais ou materiais artificiais, ficando ao critério de cada grupo escolher qual o tipo de material que queria analisar. No entanto, as concepções alternativas dos alunos podem ser persistentes e resistentes a novas aprendizagens. Por isso é crucial conhecê-las para que consigam abandoná-las em prol das concepções mais sistematizadas, condizentes com os fenómenos observados e, por isso, mais científicas (Leão & Kalhil, 2015). Com isto, no momento de discussão sobre as suas ideias relativamente a este tópico, surgiram opiniões como:

- F. (7 anos): Um material natural é um material que é natural usar.
- E. (6 anos): Os materiais que não são perigosos e usamos.
- F. (6 anos): Existem aqueles materiais perigosos que não sei como se chamam.

No Quadro 03 são apresentados os materiais que os alunos referiram como sendo materiais naturais ou materiais artificiais, visto que especificaram existir um outro tipo de material, mas que não sabiam o nome.

Materiais naturais	Materiais artificiais
Lápis; Afia; Borracha; Papel; Porta-lápis.	Panela; Fogo; Faca; Tesoura; Vidro.

Quadro 03 - Concepções prévias dos alunos relativamente aos materiais naturais e artificiais.

Cada grupo era composto por sete membros, porém, havendo apenas um computador, este teve de circular entre os grupos para que todos tivessem a oportunidade de o manusear. De modo a promover a pesquisa, uma vez que não era uma estratégia que estavam habituados a usar, cada aluno teve à sua disposição uma folha de registo com um guião para os orientar, com perguntas para responder ao longo da pesquisa (Anexo V – Guião de pesquisa). Além da mediação por parte do adulto durante o

manuseamento do recurso tecnológico e da procura de informação, foi fulcral os alunos terem um suporte para selecionar a informação que foram encontrando (Figuras 55 e 56).



Figura 55 e 56 - Pesquisa sobre os materiais naturais e artificiais.

Por conseguinte, os alunos pesquisaram autonomamente sobre os materiais e criaram um cartaz para apresentarem ao outro grupo (57, 58, 59 e 60). Ao elaborar o cartaz revelaram os novos conhecimentos, onde todos os alunos da turma participaram, desenvolvendo conhecimentos, atitudes e competências, pois “na cooperação salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva: os objetivos são alcançados se e só se todos os atingirem” (Lopes & Silva, 2009, p.10).

Partindo do registo elaborado no quadro de exemplos de materiais artificiais e naturais enunciados pelos alunos, foi discutido o conceito de cada material relacionando com os exemplos que tinham proferido. Uma estratégia para que todos os alunos sejam capazes de mudar as suas conceções a partir do que já sabem, para conceções cientificamente corretas, pois há uma “necessidade de estimular de alguma forma a mudança conceitual onde os professores possam indicar novos caminhos metodológicos fortalecendo ainda mais este assunto” (Leão & Kalhil, 2015, p. 3). No entanto, só é possível haver uma mudança de conceções quando o aluno for capaz de fazer uma ligação com as conceções anteriores e com o novo conhecimento, reestruturando o pensamento. Com isto, os alunos, no fim da pesquisa e apresentação dos tipos de materiais, já reformularam os seus conhecimentos e indicavam os materiais corretamente quanto ao seu tipo, tal como se observa no Quadro 04.

Conceções alternativas dos alunos		Novo conhecimento com a pesquisa	
Materiais naturais	Materiais artificiais	Materiais naturais	Materiais artificiais
Lápis; Afia; Borracha; Papel; Porta-lápis	Panela; Fogo; Faca; Tesoura; Vidro	Areia, Madeira; Pedra; Lã; Terra; Metal	Papel; Vidro; Plástico; Borracha artificial; Lápis

Quadro 04 - Conceções alternativas e novo conhecimento dos alunos.



Figura 57, 58, 59 e 60 - Elaboração do cartaz. Apresentação da pesquisa sobre os materiais.

No entanto, os materiais têm diferentes características e a sala do 1.º e 2.º ano observou diversos materiais que costumavam usar no seu dia-a-dia ou que encontrassem no espaço exterior, observando essencialmente características como a flexibilidade, a dureza, a resistência, a cor e o cheiro, registrando os dados ao longo da experiência numa tabela. O facto de recorrer a materiais do dia-a-dia permitiu atenuar umas das preocupações dos professores, mais concretamente, que os seus alunos consigam relacionar o conhecimento científico que exploraram dentro da sala de aula para fenómenos que decorrem no quotidiano (Leão & Kalhil, 2015) (Figura 61, 62, 63 e 64).

Os alunos ficaram animados e contribuíam oralmente com as suas opiniões, ao ser um objeto seu ou algo que estava sempre presente no seu dia-a-dia. Esta situação motivava-os para compreenderem melhor o objeto, quais as características que a sua borracha tinha, ou mesmo o lápis, surgindo inclusive um comentário como “a minha régua é transparente, não é opaca como a do L.” (E., 6 anos). Durante a experiência observavam todos os materiais atentamente e levantavam hipóteses sobre as características do mesmo, que em grande grupo debatiam e chegavam a uma conclusão.

Ao explorar os materiais do seu dia-a-dia e, por conseguinte, o próprio “lápis”, abordou-se a história “O dia em que os lápis desistiram”, de Drew Daywalt, que retrata um menino que ao abrir a sua caixa

dos lápis encontra diversas cartas escritas, de descontentamento, dos respetivos lápis. Os alunos realizaram a leitura a pares, dois a dois, por anos diferentes, pois os alunos do 1.º ano ainda não tinham a leitura muito desenvolvida e quem acompanhou a sua leitura foi um aluno do 2.º ano. A interação entre os dois alunos foi fascinante, sem interromper o apoio que o aluno dava, o mais velho foi arranjanado estratégias para conseguir ajudar o seu colega, alcançando com sucesso, a título de exemplo, dizendo algumas palavras ao ouvido quando o colega não estava a conseguir e também acompanhando a leitura com o dedo (Figuras 65, 66 e 67).



Figura 61, 62, 63 e 64 - Experiência com diferentes materiais.

Da mesma forma que os lápis enviaram uma carta ao Duarte, os alunos do 1.º e 2.º ano decidiram também enviar uma para ajudar o Duarte a arranjar uma solução para os problemas dos seus lápis. Os alunos antes de mais identificaram o problema explicito na carta, discutindo em grande grupo, para tentar arranjar uma solução. De seguida, pesquisaram sobre a estrutura da carta e escreveram uma com o destinatário Duarte e o remetente do 1.º e 2.º ano da Escola Básica de Seide. De facto, considera-se que “ao propor que as crianças observem as cartas do livro, identificando e localizando quem as escreveu, para quem e o que foi escrito, favorece-se que elas se aproximem das características desse gênero” (Guardia & Sumiva, sd, p.11). Certo foi que os alunos recorreram às cartas para retirar algumas ideias, como a saudação e a despedida, a localização das mesmas e também da data e da assinatura

(Figuras 68 e 69).



Figura 65, 66 e 67 - Leitura da obra "O dia em que os Lápis desistiram". Leitura a pares com alunos do 1.º e 2.º ano.

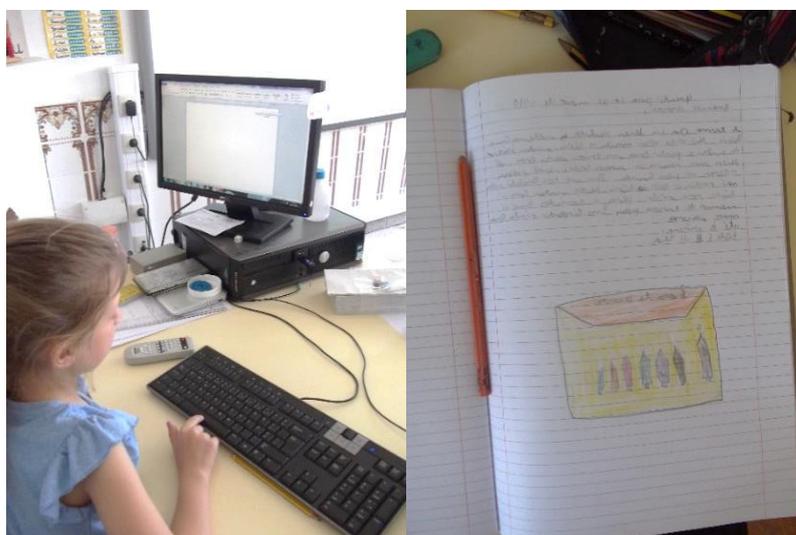


Figura 68 e 69 - Escrita da carta ao Duarte.

Por último, relacionaram o uso que o Duarte fez com os lápis e o cuidado que devem ter com os objetos e materiais que utilizam diariamente. A turma manuseou objetos em situações concretas, conhecendo e aplicando alguns cuidados na sua utilização, como a tesoura, que corta papel e outros materiais, mas que é preciso ter cuidado com as lâminas, para não se cortarem; o furador é um objeto

que usam recorrentemente para arquivar as suas fichas e serve para furar papel ou cartolina, mas que devem guardar depois de utilizar. Uma vez que a história evidencia algum mau uso dos lápis por parte do Duarte, os alunos relembrou-se das queixas que os lápis fizeram e refiram essencialmente cuidados relacionados com o livro, por exemplo, não afiar demais os lápis, uma vez que havia um lápis a reclamar pelo Duarte estar sempre a afiá-lo (Figura 70 e 71).



Figura 70 e 71 - Manuseamento de diferentes materiais.

1.5. A Preservação do Ambiente Natural - História “Um dia na praia” de Bernardo Carvalho

Em sessões anteriores os alunos exploraram os elementos da natureza, como a água, o ar e os materiais e também os seres vivos que pertencem ao ambiente natural. No entanto, e uma vez que estavam a cuidar de uma sementeira de feijões e, em contrapartida, observavam no espaço exterior lixo no chão, desperdício de água nas casas de banho e guardavam na memória notícias como o abandono ou maus tratos de animais, emergiu assim a última, questão geradora, “Como posso ajudar o ambiente?”.

Os alunos reconhecerem que num primeiro momento precisavam de saber quais os cuidados e atitudes que deviam realizar para ajudar a preservar o meio ambiente. Contudo, isto só se tornava possível se todos colaborassem, se em conjunto quisessem mudar, e, para isso, era necessário sensibilizar os outros e levá-los a desenvolver de igual modo essas atitudes. Para demonstrar que estavam dispostos a mudar em prol de um mundo melhor, os alunos admitiram que podiam começar por limpar o espaço da escola, tornando-o um lugar melhor.

Antes de identificarem as atitudes que todos deviam realizar para preservar o meio ambiente, foi fundamental discutir sobre os diferentes tipos de poluição, mais precisamente a poluição sonora, visual, do solo, da água e do ar. Para esta exploração recorreu-se a uma apresentação em *PowerPoint* com

imagens reais e representativas desses tipos de poluição, para que os alunos compreendessem efetivamente a influência que tinham para o meio ambiente, que refletissem sobre as consequências que a atitude do homem estava a produzir na natureza. Nesse sentido, as imagens foram escolhidas criteriosamente.

Para dar continuidade a este tópico, tencionou-se explorar um tipo de livro que os alunos não estão habituados a manusear, um álbum narrativo, intitulado “Um dia na praia”, de Bernardo Carvalho. Para iniciar a discussão sobre este livro recorreu-se ao texto que se encontrava na contracapa do mesmo:

Há muitas maneiras de contar uma história. E uma delas é sem palavras, em silêncio, ouvindo apenas o som do mar. Neste livro, as imagens acompanham os gestos de um dia na praia que acabou de forma totalmente inesperada...

Os alunos debateram sobre os seus conhecimentos prévios a respeito do conceito, pois para admirar este tipo diferente de livro é crucial definir desde o início o que o distingue dos outros livros, sendo este um livro com ilustrações vigorosas e com cores fortes, propício à promoção da imaginação das crianças. Designado como “Picture Story Book”, em Inglês, as ilustrações muitas vezes são apresentadas em dupla página e diferenciam-se pela sua expressividade (Rodrigues, 2009). Estas imagens são imprescindíveis para compreender a narrativa que implicitamente está a ser sugerida, pois a “sua carga afectiva é de longe mais forte do que a do texto, porquanto vai até ao universo inconsciente da criança e constitui uma aprendizagem e uma emoção vital” (Soares, 1994, p. 246). Este livro captou logo de início o interesse dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de competências lecto-literárias, ou seja, compreenderem uma informação não explícita como também desenvolverem o gosto estético e o interesse pela leitura autónoma (Silva, 2003).

Este álbum é apenas composto por imagens e a maior parte de dupla página. Dessa forma, e para uma melhor visualização, recorreu-se, de novo, a uma apresentação em *PowerPoint* para que as ilustrações fossem ampliadas e os alunos tivessem uma melhor visualização das mesmas. Cada aluno fez uma leitura para si das imagens que passavam, ao som das ondas do mar, pois como só têm contacto com a ilustração que vai narrando um acontecimento, é inevitável que a interpretação seja diferente para todos. Assim, essa interpretação não é uma “tradução ou explicação do legível [porque] ela não lida com o legível, mas com o invisível, com aquilo que se esconde atrás das linhas do texto e permanentemente se oferece e escapa aos sentidos” (Maia, 2002, p. 3).

Quando mostrei o novo livro às crianças, com uma tipologia diferente do que estavam habituados a manusear (apenas livros que contêm palavras para narrar uma história), estranharam um pouco, não

compreendendo como era possível o livro não ter um texto para contar a história. Foi visível que os alunos na escola, no canto da biblioteca, ou em casa, não costumavam explorar este tipo de livro, um álbum narrativo. Dessa forma, e para que todos conseguissem apreciar o livro, mais concretamente as ilustrações que o mesmo contempla, foram projetadas no quadro interativo, em ponto grande. Fui passando com calma as ilustrações para que todos conseguissem observar pormenorizadamente, e os alunos foram produzindo exclamações do que sentiam ao observar, o que não costuma acontecer nos outros livros, já que tinham de estar mais atentos a ouvir a história que estava a ser contada ou tinham de a contar. Ao mesmo tempo que observavam as ilustrações, criavam a sua própria narrativa – “Ele vai buscar o lixo que está no mar” (E. 7 anos), referia um aluno, a propósito de uma das imagens projetadas.

Depois de explorarem o livro, a pares, construíram uma narrativa para o livro. De uma “caixa mistério” os alunos retiraram um papel que tinha as seguintes perguntas para desenvolverem uma narrativa: “Quem?”, “Onde?”, “Quando?”, “O que aconteceu?”, “O que fez?”, “Como terminou?” e “Que mensagem a história transmite?”. Depois de cada par escrever uma parte narrativa, esta foi organizada e afixada num cartaz, para que se construísse a história. Seguindo o pensamento de Pinna (2006), a narrativa é organizada segundo cinco elementos fundamentais: os acontecimentos, as personagens, os tempos e os espaços, e, por fim, o narrador. Acontecimentos são necessários para haver uma história e quem os vivencia são as personagens, em certos tempos e espaços. Não menos importante é o narrador para fazer uma mediação entre o ouvinte, o leitor ou espectador (Figuras 72 e 73).



Figura 72 e 73 - Elaboração de uma narrativa.

Para juntar os elementos todos recorreram a uma cartolina e organizaram segundo a preferência do grupo. Contudo, essa organização respeitou a ordem estabelecida pelas partes essenciais de uma narrativa: a introdução inclui elementos como as personagens, o espaço e o tempo; o desenvolvimento refere-se às ações e ao enredo da história; e na conclusão percebemos como termina a narrativa e inferimos a moral da mesma. Oralmente foi mencionada a frase que cada par criou e todos puderam

refletir que cada menino criava algo que se calhar não iam escrever e até nem imaginavam.

No momento de revelar a informação escrita pelo grupo houve alguns questionamentos, que traduziram-se em uma grande interação dentro do grande grupo. Por exemplo, o par que definiu o nome da personagem, “Salah Filipe”, e como o primeiro nome é fora do comum, em Portugal, levou a que houvesse alguma inquietação: “Salah?”, questionavam algumas crianças. Ainda nesta história, segundo um par, a personagem “construiu um barco e foi para o Algarve” (L., 8 anos, e E., 7 anos), levando a questionar os autores: “Foi para o Algarve?!” (L1., 7 anos). Independentemente de haver alguns questionamentos quanto ao que cada par criou, os alunos aceitavam todas as ideias para a história final, reconhecendo que cada pessoa pensa de forma diferente (Figura 74).

UM DIA NA PRAIA POR 1º E 2º ANO	
Quem?	Salah Filipe
Onde?	na praia
Quando?	um dia
O que aconteceu?	Salah encontrou lixo na praia e fez um barco e foi para o Algarve
O que fez?	Salah fez um barco e foi para o Algarve
Como terminou?	Salah chegou ao Algarve
Mensagem que a história transmite	Não devemos deitar lixo no mar, senão os peixes morrem

Figura 74 - Narrativa "Um dia na praia" escrita pelos alunos do 1.º e 2.º ano.

Com o contributo de cada aluno formou-se o seguinte texto:

Era uma vez um homem chamado Salah Filipe que numa bela tarde foi à praia. O homem estava a passear quando encontrou lixo na praia. Com esse lixo fez um barco e foi até ao Algarve. Cuidado! Não devemos deitar lixo no mar, senão os peixes morrem (Alunos do 1.º/2.º CEB da EB1 Seide).

Os alunos, num outro momento, identificaram situações problemas que encontravam no seu dia-a-dia, para tentar resolver, sendo exploradas outras situações consideradas críticas. Para apoiar o pensamento dos alunos foram fornecidas imagens que retratavam atitudes positivas. As imagens apresentadas retratavam apenas ações positivas, pois o objetivo é promover essas atitudes e não enfatizar as negativas. De seguida, e num papel, os alunos escreveram as atitudes que pretendiam afixar no placard que estava no exterior, juntamente com um mapa-mundo, recortado por eles, e uma menina por cima do mesmo que representava as atitudes que os homens tinham nesse mundo (Figura 49). Com

a intenção de consciencializar toda a comunidade educativa, os alunos fizeram perguntas sobre os hábitos que os mesmos andavam a ter, perguntas pertinentes e adequadas para a preservação do meio ambiente, colocando por todo o espaço exterior, fazendo com todos tivessem um contacto diário com essas perguntas (Figura 75, 76, 77 e 78).



Figura 75, 76, 77 e 78 - Placard com atitudes positivas. Atividades no espaço exterior (questões sobre atitudes para a preservação do meio ambiente).

Os alunos demonstraram muito entusiasmo por afixar as atitudes e cuidados a ter no espaço exterior, e também interior, como a colocar as perguntas para os outros meninos e restante comunidade educativa refletir, tal como eles refletiram dentro da sala. O F. (7 anos) colocou estrategicamente a sua pergunta para uma pessoa em especial que ele queria desafiar: “Andas de autocarro? Esta pergunta é mesmo boa para a Dona C., vou colocar na porta da arrecadação porque ela vai lá todos os dias”. Os alunos, além de quererem mostrar o seu trabalho, pensam em locais pertinentes para chamar a atenção dos outros colegas.

Independentemente de toda a escola conhecer os cuidados a ter, as atitudes que deviam cumprir para preservar o ambiente, era fulcral agir, e, com este pensamento, toda a escola foi responsável por limpar o espaço exterior. Qualquer lixo que encontrassem no chão, por detrás de árvores ou outros objetos, foi depositado no contentor para reciclar. No entanto, tinham de ter em atenção de separar o lixo para o local correto, reconhecendo, assim, os diferentes ecopontos que existiam e os materiais que

deviam lá colocar. Ao limpar o espaço exterior reconheceram que havia muito lixo no chão, por eles colocado, e que no futuro tinham de ter mais cuidado, percepção visível em expressões mais ouvidas nesta durante a realização da tarefa, como: “Tanto lixo aqui atrás do poste!”, “Tanto lixo nesta árvore”. Os alunos consciencializaram-se dos problemas existentes e agiram para os ultrapassar, participando em todo o processo, pois “o saber ambiental deve orientar-se como um fim prático para a resolução de problemas concretos” (Leff, 2002, p. 127), neste caso o espaço educativo, a escola. Esta foi uma estratégia que aproximou os alunos da realidade, uma vez que tinham de enfrentar os problemas ambientais e agir mutuamente com questões ecológicas (Layrargues, 2008) (Figuras 79 e 80).



Figura 79 e 80 - Limpeza do espaço exterior.

2. O jogo “O Ambiente Natural”

Segundo Abrantes (2002), a avaliação é um assunto muito complexo que gera muita discussão e tensões. Apesar disso, esta é crucial e tem de fazer parte integrante das práticas educativas e reguladoras, como também garante-nos, a nós professores, que as aprendizagens foram realizadas e as competências aprofundadas e colocadas em ação. Dessa forma, ao logo do projeto foi realizada uma avaliação inicial, uma avaliação contínua e uma avaliação final. Contudo, relativamente à **avaliação final** concretizou-se um jogo com todos os conceitos trabalhados em torno do projeto, dos quais salienta-se, os animais, as plantas, a água, o ar, os materiais e a preservação de todos os anteriormente referidos. Dessa forma, os alunos “envolvem-se com maior facilidade, prestam mais atenção, divertem-se aprendendo e pensando” (Macedo, Petty & Passos, 2005, p. 36) (Figura 81 e 82). Cada tópico tinha uma imagem característica, que aparecia nas casas do jogo e em cartas que os alunos retiravam para saber o que lhes estava ser questionado ou proposto. As perguntas foram referentes aos conhecimentos sobre os factos; os desafios propunham aos alunos que imitassem um som, mimassem um animal, provassem sabores ou caracterizassem um material, apalpando e enunciando as suas características. Os outros colegas tinham de tentar adivinhar e o aluno parava de realizar o desafio quando alguém

adivinhasse. Os obstáculos constituíam hábitos bons ou maus que causam um avanço ou recuo de casa, respetivamente (Anexo VI – Jogo “O Ambiente Natural”).

De referir que este jogo resulta apenas em mais um elemento de avaliação de todo o projeto, não sendo o único e muito menos decisivo para uma apreciação muito positiva que fazemos das aprendizagens ao longo do processo. Trata-se antes de uma forma interativa dos alunos terem oportunidade de sistematizar alguns dos aspetos trabalhados no projeto, podendo os mesmos transferir os conhecimentos para darem respostas satisfatórias aos desafios colocados.



Figura 81 e 82 - Jogo "O Ambiente Natural".

Os alunos conseguiram, e muito bem, responder a todas as perguntas efetuadas, tendo apenas mais dificuldades aquando da descrição do objeto, talvez por receio de não estarem a mencionar uma característica ou utilização correta, já que se pronunciavam num tom mais baixo e apenas na minha direção. Contudo, fui orientando sempre os discursos dos alunos, apoiando-os na sua elaboração sobre “qual a utilidade desse material” ou questionando-os qual das duas características opostas o material possui: “é mole ou duro?”. Dessa forma, foi possível descrever melhor o tipo de material e os outros grupos acertarem, o que efetivamente aconteceu. Observei a influência do papel do professor nestes momentos, pois caso não houvesse uma intervenção da minha parte, os alunos não conseguiriam expressar-se. No entanto, tive o cuidado de não dar respostas diretas, procurando orientar os alunos com questões específicas que pudessem ajudar a caracterizar determinado material.

Quanto à interação dentro do grupo (Figura 83), os membros do mesmo discutiam as respostas que consideravam plausíveis, chegando sempre a um consenso sobre a resposta mais adequada. Assim, pode-se admitir que a “utilização do jogo de regras estimula a troca cooperativa, assim como o ambiente cooperativo facilita o uso do jogo; além de, em conjunto, contribuir para o estabelecimento de uma escolarização reflexiva, democrática e interessante” (Macedo, Petty & Passos, 2005, p.95).



Figura 83 - Interação entre o grupo durante a realização do jogo "O Ambiente Natural".

A opinião dos alunos é crucial para compreender o impacto que o projeto teve no grupo e também avaliar o mesmo. Dessa forma, foram entregues papéis aos alunos para que pudessem fazer uma apreciação global do projeto, referindo se gostaram ou não e até o momento que mais gostaram. Como a literatura está presente numa boa parte do projeto, os alunos fizeram uma apreciação sobre os livros que exploraram no decorrer do projeto. Este tipo de feedback, tanto a heteroavaliação como a autoavaliação, é imprescindível para a formação do aluno, pois possibilita diminuir “a distância entre os níveis de execução e os de referência, a melhoria dos desempenhos e a transferência de aprendizagens para outros contextos” (Casanova, 2015, p. 3).

Por meio das respostas obtidas é possível observar que a turma apreciou globalmente o projeto, lembrando-se dos momentos que mais a marcaram. Passo a apresentar alguns exemplos das respostas dos alunos:

- “Eu gostei de uma atividade que tínhamos de usar óculos e foi fixe” (L., 7 anos);
- “Gostei muito de aprender sobre os feijões” (R., 6 anos);
- “Gostei muito de ver os ovos” (L., 6 anos);
- “Gostei muito de ver em realidade virtual” (R., 8 anos);
- “Eu gostei de fazer tudo” (G., 8 anos);
- “Gostei muito dos livros que lemos” (M., 7 anos);
- “Gostei muito do jogo de tabuleiro” (L., 6 anos);
- “Eu gostei de utilizar os óculos porque víamos coisas selvagens” (M., 7 anos);
- “Gostei muito de aprender sobre os animais” (A., 8 anos);
- “Gostei do livro gigante” (F., 6 anos)

- “Gostei de fazer as maquetes” (F., 8 anos);
- “Eu adoro a Ana e o que ela faz é fixe” (E., 6 anos).

Como o livro acompanhou as descobertas que a turma foi realizando no decorrer do Projeto, não apenas um, mas vários livros, os alunos tiveram a oportunidade de expressarem-se quanto a este objeto que recorrentemente aparecia nas suas atividades. De forma prazerosa, reflito que todos gostaram de explorar o livro, havendo meninos que salientam o facto de eles nos poderem ensinar coisas. Em seguida, exponho alguns exemplos das frases dos alunos:

- “Eu gostei muito do livro do jardim porque aprendi sobre as plantas” (R2., 6 anos);
- “Eu gostei dos livros que a Ana leu” (F., 6 anos);
- “Amei os livros que a Ana trouxe” (E., 6 anos);
- “Gosto muito dos livros porque eles ensinam coisas novas” (L1., 7 anos);
- “Gostei do livro sem letras, foi bonito” (A., 8 anos);
- “Gostei muito, são muito bons” (R., 8 anos);
- “São fixes e aprendemos muitas coisas com eles” (L., 6 anos);
- “Eu adorei o livro das plantas (E., 7 anos);
- “Eu gostei do Pedrito Coelho porque aprendi os animais” (M., 8 anos) ;
- “Os livros que a Ana trouxe são fixes” (G., 8 anos);
- “Eu gostei do Pinto Borrachudo porque tinha muitos animais” (R1., 6 anos);
- “Gostei do livro da praia, porque mostrava que devemos limpar a praia” (M., 7 anos).

3. Divulgação do projeto

No desenvolvimento do Projeto Curricular Integrado os alunos tiveram a oportunidade de mencionar como, onde e quando queriam divulgar os trabalhos realizados à restante comunidade escolar e educativa, onde se incluem os familiares. Assim sendo, dentro da sala ou no espaço exterior foi-se expondo alguns desses trabalhos. Na sala colocavam-se cartazes que a turma foi elaborando com a realização das tarefas propostas, referindo, como exemplo, os conjuntos sobre os animais domésticos e selvagens e a pesquisa sobre os materiais naturais e artificiais. No espaço exterior, e maioritariamente

escrever no computador, ouvindo sempre o que os alunos iam dizendo. Nesse momento os alunos referiam euforicamente as suas aprendizagens, tentando por vezes sobrepor-se aos colegas, e até protestar quando algum menino repetia o e que já havia sido dito por outro (Figura 88).



Figura 88 - Elaboração do poster com uma síntese das aprendizagens realizadas.

Para apresentar todos os momentos do Projeto, surgiu a ideia de criar o nosso próprio livro. O livro do 1.º e 2.º ano que revelava todos os momentos do Projeto através de fotografias durante as atividades e dos produtos realizados. Para que a restante comunidade percebesse todas as fases, bem como os trabalhos elaborados, os alunos registavam por escrito esses momentos, legendando as imagens (Figura 89 e 90). Decorou-se a gosto dos alunos as páginas do livro, usando a imaginação e a criatividade (Figura 91). Esta divulgação contínua e final do projeto possibilitou sintetizar todos os conteúdos explorados e refletir a respeito dos processos e resultados na construção das aprendizagens (Figura 92).



Figura 89 e 90 - Páginas do livro elaborado pelos alunos.

Os alunos prazerosamente participavam na elaboração do livro, durante a concretização do mesmo, na apresentação das diferentes atividades e produtos que fizeram, o que os fez lembrarem-se de todos os momentos do Projeto. Verifico que os alunos estavam satisfeitos com o trabalho realizado naquele período, descrevendo e ilustrando alegremente o seu livro, ansiosos por mostrar à restante comunidade educativa. Todas as crianças queriam e participaram na ilustração ou na descrição,

relembrando-me, de forma inquieta e ansiosa, quando ainda não tinham feito algo.

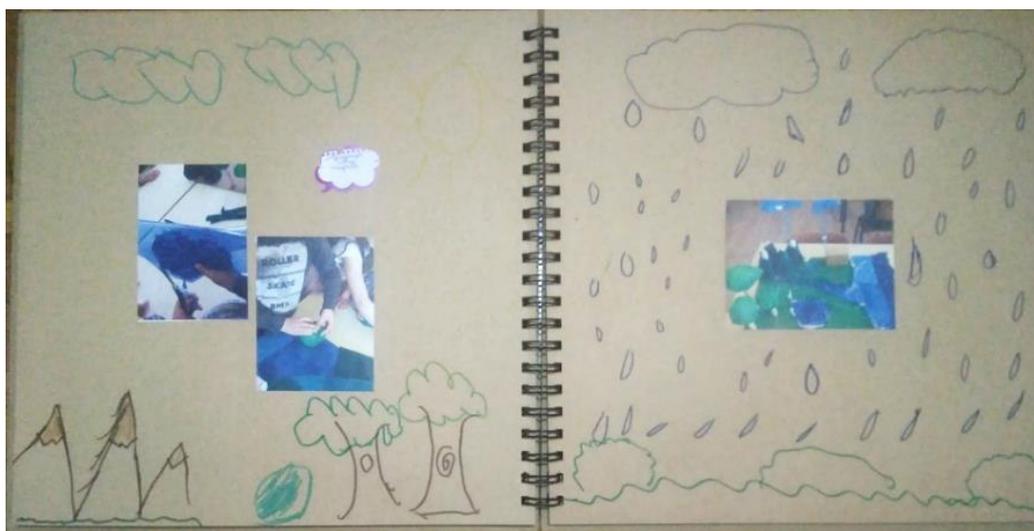


Figura 91 - Páginas do livro elaborado pelos alunos.



Figura 92 - Capa do livro elaborado pelos alunos do 1.º e 2.º ano.

3. Análise integrada dos resultados

Após uma análise pormenorizada das atividades mais significativas do ponto de vista da investigação em causa, tenciono, no momento presente, observar na generalidade os efeitos que produziram a respeito da importância da literatura infantil para aprendizagem dos alunos e perceber as suas implicações para a construção articulada de saberes em contexto de educação. Também não devo esquecer que foi elaborado um Projeto Curricular Integrado que teve como propósito principal a exploração de livros e histórias para a realização de aprendizagens significativas, integradas e holísticas. Este aspeto, embora fazendo parte dos propósitos da investigação, na medida em que queremos perceber os contributos que o PCI trouxe para a intervenção pedagógica, nomeadamente ao nível da exploração dos livros e da integração dos conhecimentos de todas as áreas curriculares, a sua ponderação é feita de forma articulada nos

diferentes pontos que aqui refiro para esta análise integrada dos resultados. Contudo, faço ainda no final uma breve análise do desenvolvimento do PCI em paralelo com a literatura infantil.

3.1. A Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar

Como referido no capítulo anterior, este projeto de intervenção pedagógica iniciou-se em contexto de educação pré-escolar. Embora não tenha feito nenhuma descrição de atividades desenvolvidas nesse contexto, decidi fazer algumas reflexões sobre o trabalho aí desenvolvido, até como forma de dar-lhe visibilidade e valor, tanto pelas aprendizagens realizadas pelas crianças, como pelo desenvolvimento profissional que me proporcionou. É certo que, independentemente da eventual insuficiência de intervenções para fundamentar uma investigação, julgo ter conseguido recolher algumas informações que apontam para a importância da literatura infantil na aprendizagem das crianças e das suas implicações para a construção articulada de saberes em contexto de educação pré-escolar. Assim sendo, com a leitura e exploração dos livros abordei as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE de forma integrada e globalizante. Através da narrativa “A lagartinha muito comilona”, as crianças foram colaborando em atividades de pequeno e grande grupo, contribuindo e respeitando as opiniões de todos.

A partir da Figura 93 é possível observar, de uma forma geral, as relações entre os diferentes elementos que evidenciam a integração curricular, pois, segundo Beane (2002), a integração curricular é muito mais do que uma simples relação entre saberes. Com isso, foi possível organizar o esquema apresentado na figura que, por meio do projeto desenvolvido, revela uma integração como uma conceção curricular, onde houve uma exploração de problemas ou questões, tanto pessoais como sociais, e estes não envolveram uma planificação por áreas/disciplinas, mas sim projetos, onde as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver e aplicar os seus conhecimentos. Assim, em torno do esquema encontram-se explicitadas as áreas de conteúdo, mas apenas como referência e sistematização do trabalho desenvolvido.

Quanto à integração do conhecimento, constata-se que se tratou de um tema do interesse das crianças, que as mantinha sempre envolvidos e empenhadas nas atividades propostas, motivadas para descobrir novas informações sobre o tema em questão. Desse modo, foram realizadas tarefas sem pensar nos limites da área em que aquele problema se enquadrava. A integração das experiências é outro elemento que é possível evidenciar, pois as experiências, o conhecimento das crianças sobre o mundo e sobre si, foi um aspeto imprescindível para planificar as atividades, e dar continuidade às mesmas, já que experiências educacionais memoráveis ocorrem sobretudo quando são relacionadas com experiências antigas (Beane, 2002).

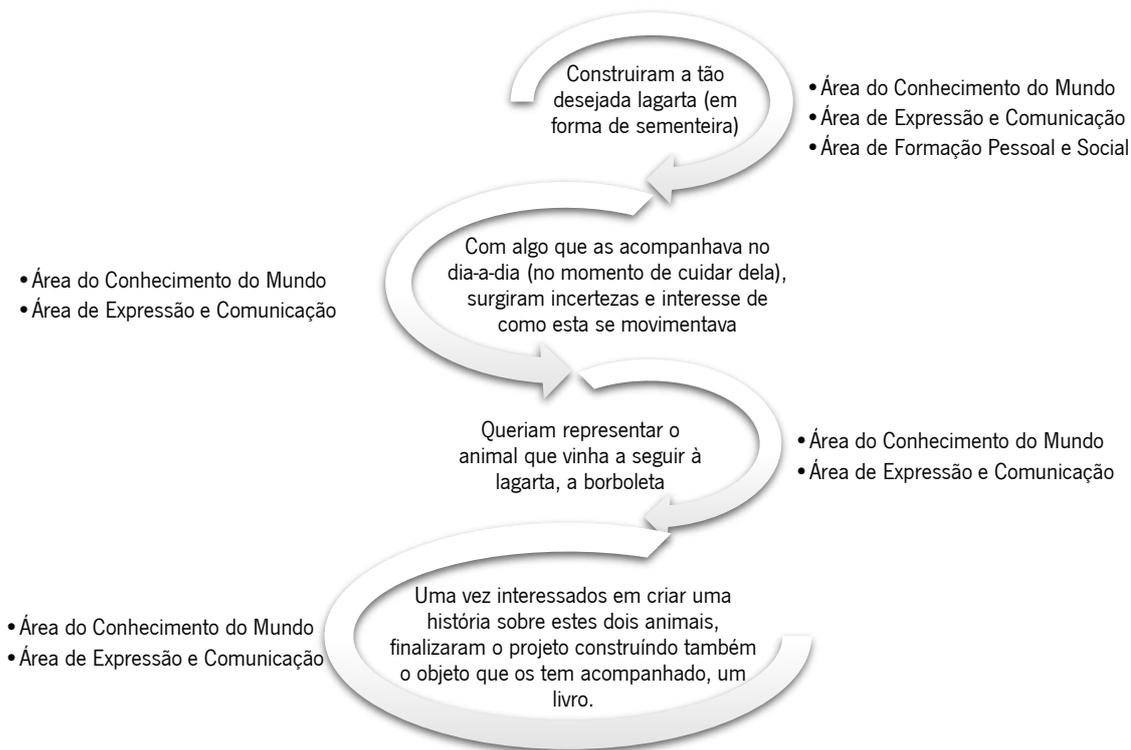


Figura 93 - Exploração da obra "A lagartinha muito comilona", de Eric Carl (no período de intervenção pedagógica realizado na Educação Pré-escolar).

Com recurso a um livro de literatura para um público alvo infantil sobre um animal específico, surgiu junto do grupo de crianças, dúvidas e curiosidades a respeito do mesmo. Os animais, sendo um tópico incluído na unidade temática o “Ambiente Natural”, maior parte das aprendizagens estão relacionadas com a área de “Conhecimento do Mundo”, em que as crianças reconheceram o processo de germinação e manifestaram comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente. Reconheceram ainda que os animais apresentam características próprias e únicas e podem ser agrupados segundo diferentes critérios [a locomoção], seguiram movimentos locomotores e não locomotores básicos, movimentaram-se e expressaram-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas.

Através da educação artística, mais concretamente a pintura, o grupo explorou as simetrias, aspeto relacionado com o domínio da matemática. As crianças descreveram e interpretaram o que viram através do contacto com a pintura, reconhecendo, explicando e criando simetrias. Assim, a área de formação pessoal e social, de expressão e comunicação e do conhecimento do livro foram exploradas com o grupo através da narrativa “A lagartinha muito comilona”, em que o livro promoveu esta relação. Evidentemente que umas áreas foram mais exploradas que outras, mais concretamente a área do conhecimento do mundo, isto porque as crianças do grupo demonstraram interesse pelos animais (as lagartas e as borboletas), pelo que, desse modo, e respondendo aos interesses das crianças, a área de foco foi

essencialmente o conhecimento do mundo.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o impacto que a leitura e a escrita tem nos primeiros anos é importante e, por isso, o educador deve proporcionar às crianças momentos prazerosos de envolvimento nessas experiências, promovendo atitudes positivas para futuras aprendizagens. Segundo Hohmann e Weikart (2004) é essencial apoiar os interesses que as crianças têm pelos livros, pelas histórias e até por simples palavras escritas. Assim, ao longo das semanas, fui apoiando as explorações que os meninos faziam na área da biblioteca, desde de recontar uma história, seguindo as ilustrações, até quererem escrever o seu nome com um marcador ou procurando nas letras magnéticas. Algumas modificações foram efetuadas na área da biblioteca e da escrita, daí em diante, com sofás, almofadas e um tapete, no sentido de poderem “ler” o seu livro confortavelmente, interagindo uns com os outros. A organização e disponibilização de uma área maior e a mesa ao centro desse espaço possibilitou brincadeiras a pares/trios, ao contrário do que normalmente decorria, em que a criança estava encostada à parede sem nenhum contacto com o resto do grupo. Desse modo, foi possível levar as crianças a interagirem com mais frequência e, sobretudo, a trocarem impressões sobre as atividades que estavam a desenvolver, sobre os livros que estavam a “ler”.

Assim, denota-se que o ambiente e o espaço também é importante para que as crianças se envolvam ativamente e com prazer nas explorações realizadas com o livro, com um adulto, com os seus amigos ou mesmo sozinhos. Um espaço sem vida desmotiva-os para querer entrar nele e, conseqüentemente, explorar os materiais que o mesmo providencia. E aqui procurei também diversificar a oferta de livros disponíveis, no sentido de as crianças manifestarem interesse pelo objeto do livro, que nos pode, a qualquer momento, abrir uma janela para o mundo.

Refira-se, por fim, que embora não apresente aqui uma estruturação sistematizada das atividades desenvolvidas no contexto de educação pré-escolar, foi já nossa intenção organizar as intervenções tendo por base o constructo de PCI. Mais do que pensar nas áreas de conhecimento/conteúdo, interessava criar situações problemáticas, algo que suscitasse o interesse das crianças, princípios preconizados pelo PCI, que que presidiram às decisões que tomei na hora de promover as atividades junto das crianças. As áreas de conteúdo cumpriram a sua função ao identificar alguns dos conteúdos que podiam ser explorados a partir dessas situações, mas não limitavam a exploração de outros assuntos, quer estivessem ou não representados nas diferentes áreas de conteúdo.

3.2. A inclusão da Literatura Infantil na “rede” e “nós” de aprendizagem

Após a concretização do projeto junto do grupo de crianças do 1.º e 2.º ano é possível destacar alguns aspetos relevantes que vão ao encontro do foco de investigação, mais precisamente, o envolvimento da literatura infantil na articulação de saberes em contexto de educação. Dessa forma, foi desenvolvido um Projeto Curricular Integrado, e este deve partir de uma questão ou preocupação do grupo, como tal se procedeu. Reconheço que os alunos estiveram muito envolvidos nas atividades propostas, muito participativos, satisfeitos e motivados, já que era um tema que eles gostaram muito de explorar, tanto para esclarecer algumas dúvidas como para descobrir mais informações. Contudo, este tema, o “Ambiente Natural” responde tanto às necessidades pessoais como sociais do contexto em questão, o que, de acordo com Beane (2002), tem sido umas das temáticas escolhidas pelos professores para a exploração de um tema em contexto de sala.

Num primeiro momento, apresento uma rede esquemática para a integração curricular, a partir de uma proposta de Beane (2002), onde é possível observar a estruturação da “rede” de conhecimentos que se construiu ao longo de todo o processo. No centro encontra-se o tema, o “Ambiente Natural”, e, em torno do mesmo, os conceitos subjacentes (Figura 94).

A planificação foi elaborada sem ponderar nos limites colocados pelas áreas de estudo, focando essencialmente na exploração do tema em questão, integrando os diferentes conhecimentos e experiências do grupo. Por meio da amostra de atividades descritas é possível observar a exploração de diferentes livros, narrativas ou poemas, que permitiram introduzir um novo conceito na unidade temática, ou mesmo alargar um conceito que já estava a ser explorado (Figura 95).

De seguida, apresento outra rede esquemática que retrata, de igual forma, a construção do conhecimento numa perspetiva integrada (Figura 96). No centro encontra-se o núcleo globalizador em forma de questão, e este divide-se em questões e subquestões que o grupo considerou relevante investigar, do ponto de vista pessoal ou social. Por meio destas foram exploradas atividades integradoras, melhor dizendo, sequências de aprendizagens interligadas, significativas e contextualizadas nas experiências e no conhecimento prévios das crianças (Alonso, 2001; 2002). Nas atividades integradoras é possível observar o modo como a literatura infantil pode ser incluída numa abordagem de Projeto Curricular Integrado. Todas as tarefas abordadas em torno da narrativa foram significativas, contextualizadas e integradas, e no mapa de conteúdos das diferentes questões geradoras é possível observar a relação que as diferentes atividades e os livros mantêm, sendo esta harmoniosa e prazerosa.

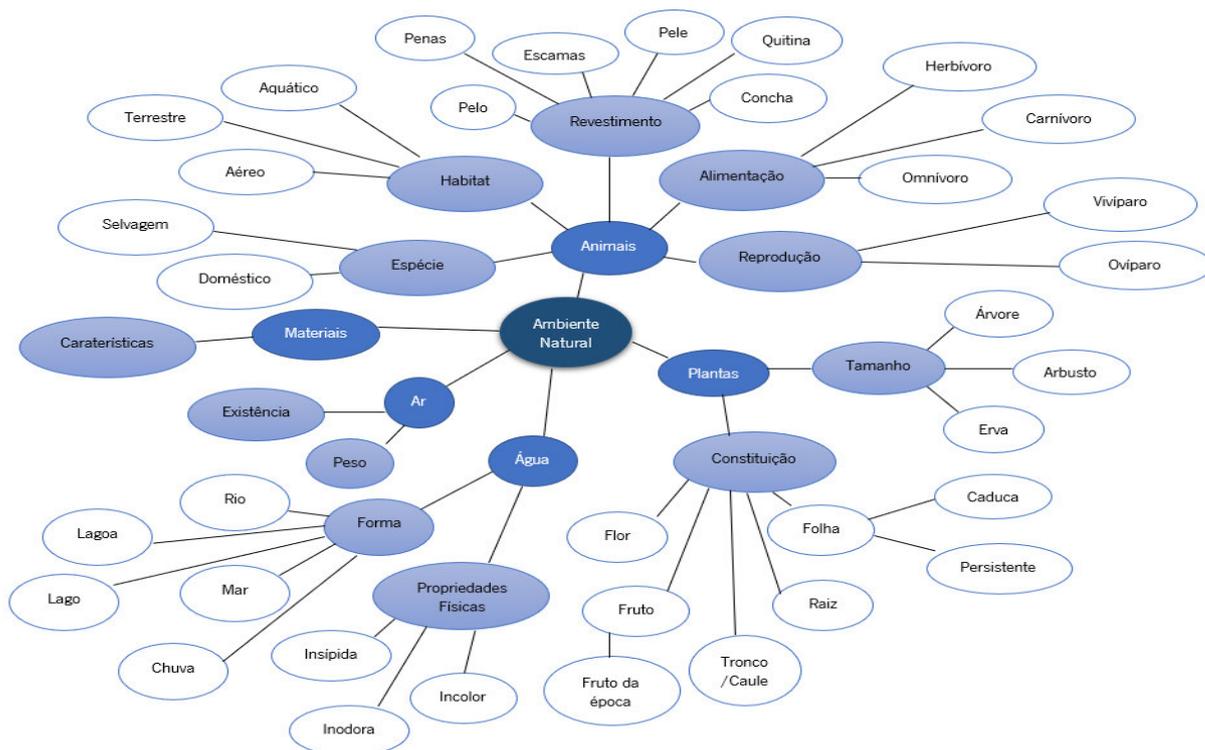


Figura 94 - Rede esquemática para a integração curricular (Beane, 2002).

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Explorar a narrativa “O Pinto borrachudo” de Adolfo Coelho; - Elaborar um cartaz com animais domésticos e selvagens; - Escrever um texto sobre um animal; - Explorar a narrativa “A História do Pedrito Coelho” de Beatrix Potter; - Observar o comportamento de animais através da Realidade Virtual; - Fazer uma pesquisa sobre a Páscoa; - Explorar a narrativa “O ovo da Páscoa”; - Observar ovos de diferentes animais; - Medir ovos de diferentes animais; - Elaborar uma maquete dos diferentes ambientes dos animais; - Observar o espaço exterior; - Explorar a aplicação iNaturalist; - Explorar a narrativa “O jardim curioso” de Peter Brown; - Explorar os poemas “O inverno”, “O verão” e “Andorinha” de Eugénio de Andrade; - Elaborar um poema alusivo ao “Outono”; | <ul style="list-style-type: none"> - Semear feijões; - Construir um jardim no placard exterior; - Explorar o poema “A menina Gotinha de Água” de Papiniano Carlos; - Realizar experiências com água; - Realizar experiências com ar; - Elaborar uma maquete das diferentes formas sob as quais a água se encontra na natureza; - Explorar a narrativa “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt; - Elaborar uma carta; - Pesquisa sobre os materiais naturais e artificiais; - Realizar experiências com diferentes materiais; - Explorar o álbum narrativo “Um dia na praia” de Bernardo Carvalho; - Construir uma narrativa; - Descobrir boas atitudes para ajudar o Ambiente Natural; - Sensibilizar toda a comunidade de boas atitudes em prol de um mundo melhor; - Limpar o espaço exterior. |
|--|--|

Figura 95 - Amostra de atividades da unidade temática "Ambiente Natural".

Ao longo do PCI foram exploradas diferentes obras, que apoiaram os alunos na compreensão ou desenvolvimento de algum conceito, este correlacionado com o “Ambiente Natural”, pois era o tema que os alunos pretendiam abordar. Com isso, elaborei um Gráfico (Gráfico 04) que apresenta a prevalência das diferentes áreas curriculares nas obras exploradas, por meio das experiências de aprendizagens

registadas no plano geral de intervenção, sendo de algum modo possível abordar um conceito subjacente a uma área curricular. Contudo, esta organização não é equilibrada, e, como o tema era relacionado com a área curricular de Estudo do Meio, os dados recaem mais sobre esta área. Ainda assim, de forma integrada e contextualizada, a exploração de outros conceitos, de outras áreas, torna-se exequível, em que pode predominar uma diferente área curricular, não sendo algo fixo e que até pode variar conforme a intenção do professor na exploração da obra junto do seu grupo, com características, interesses e questões próprias.

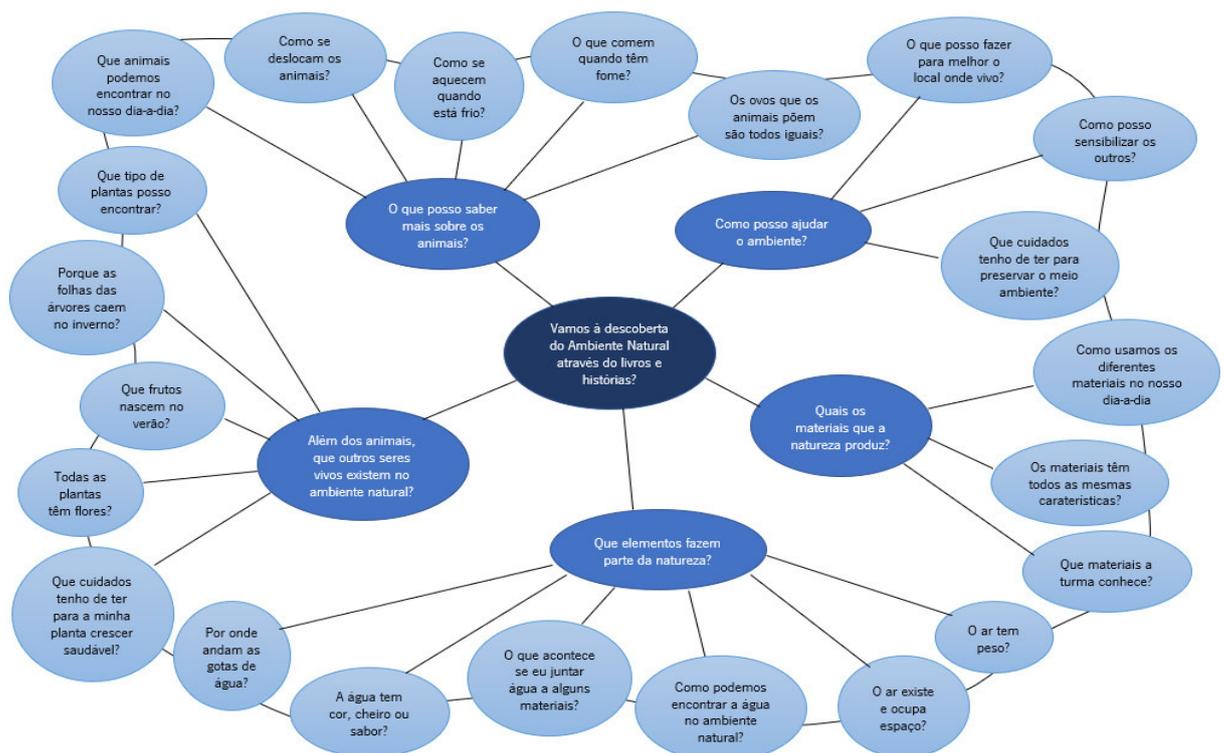


Figura 96 - Rede esquemática para a integração curricular (adaptado de Alonso, 2001; 2002).

Ressalvo ainda neste ponto a integração das áreas curriculares, que, através das AI, onde são incluídas explorações em torno de livros para um público-alvo infantil, há uma organização curricular integrada, havendo uma articulação tanto vertical como horizontal, onde as áreas curriculares apenas são marcadas como referência, visto que há uma exploração em torno dos interesses dos alunos.

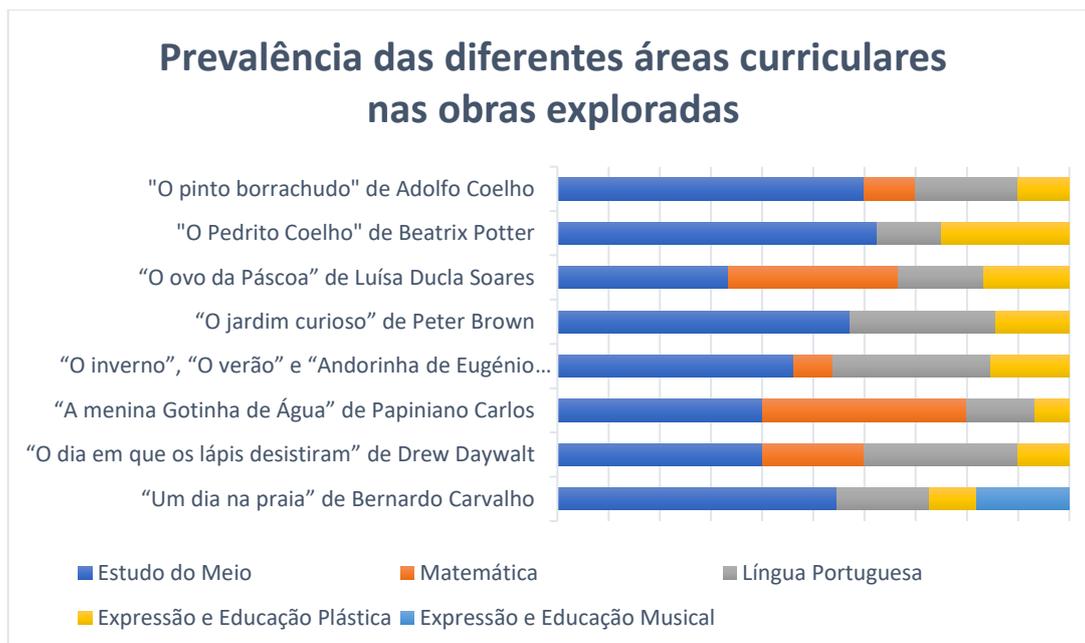


Gráfico 04 - Prevalência das diferentes áreas curriculares nas obras exploradas.

Para que haja uma verdadeira integração é necessário ocorrer uma relação entre outras dimensões, que Beane (2002) e Alonso (2002) identificam. Quanto à integração como uma conceção curricular ou, outro termo, a integração das áreas curriculares, ao longo do PCI, e com a introdução de obras no desenvolvimento do mesmo, a organização sempre foi pensada na resolução de problemas e questões sem recorrer a uma planificação limitada pelos objetivos definidos em cada área curricular, e, por intermédio da obra, foi possível responder a uma questão dos alunos, expandindo para as diferentes áreas, já que a finalidade era abordar um problema em evidência, que estava presente na obra, e não desenvolver atividades para uma área específica. A integração dos alunos e das suas experiências são fundamentais para que estes se envolvam ativamente nas atividades propostas. E, efetivamente, no desenrolar do PCI fui observando os seus interesses para responder de forma educacional, considerando sempre as experiências e os conhecimentos alternativos dos alunos, para que relacionem e organizem os conhecimentos prévios com os novos conhecimentos, o que os faz reconhecer a utilidade dos mesmos para a sua vida futura. Por meio dos livros era possível encontrar um assunto que fosse ao encontro das necessidades de todos e, quando trazia um livro do agrado deles, participavam mais nas atividades, reconhecendo, também, que eu dava valor ao que expressavam, contribuindo assim para o interesse e participação das crianças de uma forma motivada e significativa.

Ao desenvolver um projeto com um núcleo globalizador relacionado com o "Ambiente Natural", denota-se uma integração do/no meio, pelo que à vista disso, recorrentemente, eram explorados

problemas concretos da realidade e do meio onde os alunos viviam. Deste modo, o meio traduz-se numa “fonte de aprendizagem... permitindo articular o conhecimento escolar com o conhecimento quotidiano” (Alonso, 2002, p. 74). Com essa atitude, encontrei vários livros que pronunciavam-se quanto a questões do quotidiano, sendo possível ocorrer uma relação agradável entre estas duas realidades. Desse modo, todas as crianças foram envolvidas, independentemente das suas características, das suas vivências, promovendo assim o desenvolvimento de valores comuns e a integração social. Em síntese, tudo foi possível pois houve uma integração dos professores e da escola, um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes, tanto na planificação, como na execução e na reflexão, o que permitiu melhorar a minha prática em prol da aprendizagem das crianças.

3.3. A união da Escola e da Literatura em prol das aprendizagens dos alunos

A escola é considerada o melhor local para explorar livros com os alunos, pelo que, com isso, e através de um ambiente interessante, envolvente e atrativo, consegui promover o desenvolvimento de diversas aprendizagens nas crianças, formando, também, leitores ativos e críticos. Verifiquei que através do livro pode-se abordar diversas áreas, não se cingindo o mesmo apenas à área curricular de Língua Portuguesa, pelo que outras áreas podem ser exploradas, como se observa ao longo do Projeto, como foi o caso das áreas como Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica e Expressão Musical.

Os alunos desenvolveram aprendizagens no âmbito do **desenvolvimento da linguagem oral, escrita e leitura**, aquando da leitura de obras de literatura infantil, da discussão de ideias e conceitos e da elaboração de pequenos textos relacionados com a narrativa a explorar, os alunos tiveram de produzir textos narrativos, informativos, poema e, até, cartas. Além disso, através dos livros explorados os alunos desenvolveram conceitos relacionados com a **matemática**, mais especificamente, medições com um instrumento próprio, a régua, comparar capacidades, formar conjuntos, organizar e registar dados numa tabela ou gráfico e analisar sólidos e figuras geométricas.

Uma vez que o Projeto está relacionado com o **Ambiente Natural**, maior parte das aprendizagens vão ao encontro desta temática do **Estudo do Meio**. Assim, por intermédio dos livros, os alunos exploraram conceitos relacionados com os seres vivos do seu ambiente, as plantas e os animais, e os aspetos físicos do meio local, consciencializando-se, também, dos problemas presentes no mesmo e de como os ultrapassar.

Por último, e não menos importante, destaco o desenvolvimento da **formação pessoal e social** dos alunos, pois por intermédio dos livros conheceram-se melhor e relacionaram-se melhor com os outros,

conquistando valores e atitudes que os tornaram cidadãos mais autônomos, conscientes e solidários. Todos estes conhecimentos foram desenvolvidos por meio de atividades integradas de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, pelo que, com isso, posso declarar que o livro promove uma integração curricular, já que o professor tem a oportunidade de, numa exploração mais aprofundada, trabalhar os diferentes conhecimentos.

Este Projeto, e com o apoio da exploração de livros, promoveu o desenvolvimento de hábitos de ecoliteracia, que passa pela capacidade de ser capaz de se relacionar com a natureza, respeitando-a e procurando compreender os elementos com os quais o indivíduo interage e tomando consciência da necessidade de assumir a responsabilidade de todas as suas ações e atitudes. Foi também possível trabalhar no sentido de possuir o entendimento do mundo e ter a percepção do seu posicionamento no mesmo, desconstruir a ideia de que o homem é o centro do mundo e que a natureza é uma fonte inesgotável que deve ser explorada como forma de satisfazer todos os seus interesses e desejos. No entanto, possuir ecoliteracia não é só deter os conhecimentos acerca da natureza, mas também adotar comportamentos que sejam contrários às ideias antropocêntricas (Ramos & Ramos, 2013). Assim sendo, é importante a existência de livros e histórias que levam as crianças a tomar consciência disso, promovendo a ecoliteracia, uma vez que os estilos de vida desenvolvem-se desde a infância, incutindo nas crianças um tipo de pensamento. Há, assim, um respeito pelos outros e pela natureza, como uma forma de relação com o mundo de maneira harmoniosa e sustentável.

Para que seja possível a mudança existir, é necessária uma alteração nas mentalidades, nos comportamentos, nos estilos de vida, sendo este um motivo fulcral pelo qual a ecoliteracia surge nos livros infantis. Na infância as crianças consciencializam-se do que as rodeia. Posto isto, passa haver uma necessidade de explorar esta temática junto das crianças com contornos mais próximos da realidade, remetendo para o caráter interventivo e protetor do Homem, uma vez que até aí a natureza era caracterizada como sendo pura, maravilhosa (Ramos & Ramos, 2013). Em especial, destaco dois livros explorados que estão na base deste pensamento, “O jardim curioso” e “Um dia na praia”, que promoveram efetivamente uma mudança na prática dos alunos, através destes os alunos reconheceram que as suas ações têm muita implicação no mundo onde vivem e é necessário agir para ajudar a natureza. Plantar e cuidar de plantas, reciclar e limpar o espaço exterior foram algumas das intervenções realizadas à posteriori da exploração dos livros.

Um canto da leitura na sala de aula permite desenvolver hábitos de leitura, e neste canto, os livros têm de ser de qualidade, e ter em quantidade, tanto em estilos, como autores, géneros, temas e formas.

Este espaço deve, ainda, ser confortável para as crianças, para que se sintam convidadas a entrar e, conseqüentemente, a explorar os diferentes livros (Sobrinho, 2000). Durante o Projeto não tive muita influência na intervenção deste espaço. Contudo, reflito que observei momentos de grande envolvimento, entusiasmo e bem-estar proporcionados por aquele espaço. O espaço era relativamente recente, pelo que, dessa forma, a maior parte dos livros foram oferecidos sem qualquer critério. No entanto, os alunos estavam encantados com aquele espaço, mediante exclamações de alegria e comentários positivos quando exploravam ou quando se falava do espaço. Além de lerem, descobrirem com a leitura, desenvolvem as relações sociais, já que costumavam trabalhar em grupo.

Em suma, declaro que os alunos, fundamentada nas experiências que vivi e relatei, sustentada nas aprendizagens que pude presenciar e documentar, no final deste Projeto:

- Demonstraram mais interesse pela leitura de livros, expressando-se em vários momentos do dia, durante atividades ou no tempo de intervalo;
- Reconheceram a importância da leitura, tornando-se leitores autônomos e críticos, revelando hábitos de leitura;
- Identificaram diferentes modos e gêneros literários;
- Realizaram aprendizagens transversais às áreas curriculares, sendo que através de diferentes livros estimularam competências de expressão e comunicação e desenvolveram a imaginação e a criatividade.

3.4. Uma pluralidade de obras, temas e gêneros

No enquadramento teórico explorei a ideia de que a literatura infantil permite introduzir uma diversidade de temas, estilos e gêneros que, usufruindo dos mesmos, possibilita desenvolver múltiplas aprendizagens nas crianças. O Projeto desenvolvido está relacionado com o Ambiente Natural, pelo que, dessa forma, o tema dos livros explorados são alusivos ao mesmo, o que permitiu, à vista disso, abordar os diferentes tópicos através dos livros, isto é, explorar livros sobre os animais, sobre as plantas, sobre o tempo, sobre a água e sobre materiais, o que possibilitou um maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Considero que muitos eram os livros com temáticas diferentes que podiam ser explorados no Projeto ou em outras atividades. Nas idas à biblioteca e na procura de livros pelas listas do PNL considerei outros temas que podiam ser explorados para dar continuidade e, assim, alargar o Projeto, mas que não se proporcionou, em grande medida, devido ao tempo limitado de intervenção. Além disso, tive o cuidado

de os alunos terem contacto com vários modos e géneros literários, pois desenvolve uma educação estética e melhora a sua sensibilidade (Lima & Dourado, 2007). No entanto, antes de os alunos saberem efetivamente as características dos géneros literários e de as dominar, têm de ter um primeiro contacto com as mesmas, para as compreender e posteriormente as dominar (Rossi-Lopes, 2002). Com isto, e apoiando-me na Figura 97, especifico que a turma de 1.º e 2.º ano teve contacto com vários livros, entre os quais, cinco narrativas, três poemas e um álbum narrativo, tendo a oportunidade de reparar nas características próprias de cada um.

Narrativa
<ul style="list-style-type: none">• "O pinto borrachudo" de Adolfo Coelho• "A História do Pedrito Coelho" de Beatrix Potter• "O ovo da Páscoa" de Luísa Ducla Soares• "O jardim curioso" de Peter Brown• "O dia em que os lápis desistiram" de Drew Daywalt
Poema
<ul style="list-style-type: none">• "O inverno", "O verão" e "Andorinha" de Eugénio de Andrade
Álbum narrativo
<ul style="list-style-type: none">• "Um dia na praia" de Bernardo Carvalho

Figura 97 - Obras exploradas no PCI.

Através da literatura muitos autores aproveitam para explorar receitas, cartas e textos informativos, por meio de um género que é mais familiar para as crianças, as narrativas. Este formato desenvolve nas crianças um maior acesso à “cultura escrita”, formando leitores e escritores (Guardia & Sumiva, sd). Assim sendo, com o livro “O dia em que os Lápis Desistiram”, num formato mais orientado para as cartas, foi possível explorar com os alunos o conceito e a estrutura de uma carta. Segundo Guardia e Sumiva (sd, p. 2), “entre as possibilidades de incorporação de diferentes tipos de textos nas histórias, há um género que costuma encantar e atrair as crianças: as cartas. (...) [E] a leitura e a escrita de cartas torna clara para as crianças a função desse tipo de texto”. A história foi contada a partir da leitura das “verdadeiras” cartas, as cartas que os lápis começaram a enviar ao seu dono, o Duarte. O facto é que as crianças ficaram deslumbradas com esta estratégia, ficando muito contentes por poderem abrir um envelope e conseqüentemente ler uma carta, viveram tanto este momento que reconheceram muito bem as características na leitura e na escrita de uma carta, para ajudar o Duarte a arranjar uma solução para o problema dos lápis.

Em suma, um dos objetivos de intervenção relaciona-se com este ponto, mais especificamente,

em promover o contacto com diferentes obras literárias e promover o contacto com diferentes géneros literários, que assumo que foi cumprido. Os alunos, ao longo do PCI, tiveram a oportunidade de explorar diferentes livros, que, de igual forma, eram de modos e géneros diferentes, reconhecendo e explorando as características de cada um, através de estratégias que os manteve envolvidos e participativos nas atividades. O álbum narrativo foi o género literário que mais inquietou os alunos, por não conhecerem as características do mesmo, e considerarem impossível contar uma história a partir de um livro sem texto e só com imagens. Contudo, rapidamente se desfez esta ideia no grupo a respeito deste tipo de livro, e encantou-os sobre as inúmeras possibilidades de criar uma história pessoal a partir das ilustrações.

3.5. O Projeto Curricular Integrado em paralelo com a Literatura Infantil

Em suma, através de livros foi possível explorar o conceito de integração curricular, contudo, tudo isto só se tornou exequível por intermédio de uma abordagem, o Projeto Curricular Integrado. Dessa forma, e a partir de um núcleo globalizador, uma característica própria desta abordagem, abordou-se um tema que era do interesse dos alunos, o Ambiente Natural. Com base no núcleo, e em torno dos problemas que os alunos iam detetando, surgiam as questões e subquestões geradoras, a fim de haver uma articulação e sequencialização das atividades. À vista disso, era aprofundando o tema em questão, desenvolvendo, através de livros, diferentes competências nos alunos.

O PCI defende uma planificação, desenvolvimento e avaliação de atividades integradoras. Posto isto, e com o auxílio de livros para um público alvo infantil, foram desenvolvidas diferentes AI. Isto é, através de uma história foi possível iniciar, aprofundar ou até concluir uma temática diferente, sobre os animais, as plantas, o ar, a água e até os materiais.

Uma outra característica presente no PCI é a apresentação de mapas de conteúdos, onde se demonstra, efetivamente, a integração curricular, tanto a nível vertical como horizontal, dos conhecimentos e das competências desenvolvidas junto do grupo de alunos. Com isto, nos diferentes mapas elaborados das várias atividades integradoras é possível observar os diferentes conhecimentos e competências desenvolvidas, em paralelo com a exploração de um livro.

A elaboração de um Projeto Curricular defende um trabalho colaborativo, em que todos os intervenientes devem participar na planificação do mesmo. Posto isto, e com o objeto “o livro”, havia sempre uma ponte de comunicação entre todos. Os alunos, muitas vezes referiam que escritores ou histórias gostavam de ouvir, e a professora manifestava o seu interesse sobre os livros que gostava que eu explorasse.

Considerações Finais, Limitações e Futuros Trabalhos

Educar não é apenas instruir os nossos alunos com conhecimentos conceituais, mas sobretudo proporcionar experiências significativas e que serão valiosas para a sua vida social, tornando-os cidadãos capazes e responsáveis. À vista disso, no ponto 5 do Artigo 2.º da LBSE (1986) refere que “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. Eu identifico muito o trabalho que realizei com este artigo, pois ao longo do estágio criou-se momentos que efetivamente cumpre-se este parâmetro, onde os alunos do contexto demonstram ser capazes de expressar-se e respeitar os outros, como julgar e resolver as situações do meio.

Posso afirmar ainda que alguns objetivos do meu projeto de intervenção vão ao encontro deste artigo. Isto é, os alunos ao longo de todo o processo tinham de desenvolver conhecimentos sobre o mundo que os rodeia, mais concretamente os seres vivos e os seus elementos. Dessa forma, houve uma descoberta do ambiente natural, através da exploração do espaço exterior e de todos os elementos nele presente. Todas estas descobertas foram concretizadas por meio de situações concretas, para que os alunos compreendessem de forma significativa os fenómenos que ocorrem no espaço exterior. Assim, com o trabalho realizado julgo que foi possível as crianças desenvolverem o espírito crítico e a capacidade de observar, questionando e refletindo sobre os elementos e seus efeitos no ambiente natural. À vista disso, as crianças tomaram consciência da necessidade de criar de hábitos que promovam um estilo de vida sustentável. Atuam conscientemente no mundo onde vivem e interagem, promovendo atitudes que permitam a sua preservação, também reconhecer ações que são positivas e ações que são nefastas para o ambiente natural. Foi ainda possível potencializar a criatividade através da criação de momentos onde os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar, favorecendo, assim, a imaginação e encorajando o aluno a criar e a ser original à sua maneira. Além disso, exploraram valores humanos como a solidariedade, o respeito e a cooperação, estabelecida por relações sociais, quer pelo trabalho em pequeno grupo ou por grande grupo.

A título de exemplo, quando realizou-se um projeto de intervenção no espaço exterior com todos os intervenientes educativos, os alunos tinham de identificar situações problemas que encontravam no seu dia-a-dia e agir para os ultrapassar. Qualquer lixo que encontrassem no chão, por trás de árvores ou outros objetos, era depositado no contentor para reciclar. Os alunos consciencializam-se dos problemas existentes para posteriormente agir em grande grupo, participando em todo o processo. Dessa forma, estas atividades promovidas em contexto escolar propõem aos alunos uma maior reflexão sobre os

problemas que decorrem neste ambiente, arranjando uma estratégia para a resolução desses mesmos problemas (Marques, 2005). Como esta atividade, outras foram promovidas, o aluno é capaz de julgar o meio onde vive, pensando em soluções para os problemas que encontra. Contudo, o aluno só o é capaz de fazer se a escola proporcionar atividades que implica esta reflexão sobre mundo.

Ao longo deste percurso e seguindo o meu projeto de intervenção com uma dimensão investigativa fui aprendendo mais sobre a literatura e o seu espaço em contexto educacional. Num primeiro ponto, reconheço que o adulto tem de estimular as crianças, transmitir alegria, entusiasmo, prazer e fascínio nas suas leituras, pois “só fazemos leitores se o formos; só saberemos falar do prazer e do gosto de ler se os sentirmos. Ser leitor: eis o passo primeiro para formar leitores” (Sousa, 2007, p.66). Assim, na leitura tentava expressar-me o melhor possível, usando a voz e o corpo, ajustando o tom e as expressões corporais às situações. Em contexto educacional a literatura infantil permitiu explorar uma diversidade de temas que, usufruindo da mesma, possibilitou desenvolver múltiplas aprendizagens nas crianças. Através de diferentes livros, mais especificamente oito, “Histórias tradicionais portuguesas”, “A História do Pedrito Coelho”, “O livro das datas”, “O jardim curioso”, “Aquela nuvem e outras”, “A menina Gotinha de Água”, “O dia em que os lápis desistiram” e “Um dia na praia”, tive a oportunidade de com o grupo articular diferentes áreas de conteúdo curricular, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens integradas. Seguindo o pensamento de Bastos (1999), foi possível elaborar atividades que promoveram esta articulação da leitura com as diferentes áreas do saber, havendo de igual forma uma coerência entre as mesmas. Com isto, foi proposto um projeto – Vamos à descoberta do Meio Ambiente através dos livros? –, que, por meio dos trabalhos concretizados ao longo do tempo, com recurso aos livros, permitiu conceber uma visão integradora das atividades letivas. Os alunos efetivamente, com a influência dos livros e da leitura, desenvolveram várias competências, mais concretamente, desenvolveram aprendizagens no domínio da linguagem oral, escrita e leitura, conceitos relacionados com a matemática e o mundo que os rodeia, e, não menos importante, destaco o desenvolvimento da formação pessoal e social de todas as crianças do grupo.

A interação com as famílias e a comunidade educativa foi um aspeto que surpreendeu-me muito, pois não imaginava que as mesmas participassem tanto e estivessem tão envolvidas, como observei prazerosamente na escola. Notava-se muito essa união dos pais e de outros funcionários, como o jardineiro, as cozinheiras, entre outros. Todos ajudam no sucesso educativo das crianças, direta ou indiretamente, e não importa a função que desempenham, mas quando o assunto era a criança uniam-se os conhecimentos. Se um projeto está centrado no espaço exterior, ninguém melhor que o jardineiro para ajudar. Dessa forma, observei que quando se fala em equipa não se inclui apenas os professores,

mas todos os intervenientes na educação dos alunos. E este trabalhar em equipa pressupõe que todas as pessoas, independentemente da função que desempenham, colaborem ativamente para um objetivo comum, o sucesso dos alunos (Romualdo, 2011). No estágio foi evidente esta colaboração entre todos os elementos que, além da partilha de conhecimentos, criava um bom ambiente no espaço educativo, o que também é crucial para o sucesso dos alunos.

Ao longo de todo o processo de investigação-ação desenvolvi várias aprendizagens que me fizeram crescer tanto pessoal como profissionalmente e que levo para a vida toda. Deparei-me com desafios e dificuldades, mas acima de tudo experiências valiosas que traduziram-se em grandes aprendizagens. O projeto desenvolvido com o grupo revelou-se bastante interessante, onde as crianças realizaram aprendizagens significativas e integradas sobre o meio ambiente que, por meio de livros e histórias, foram enriquecendo os seus conhecimentos. Uma relação prazerosa com o livro que propiciou à formação de bons leitores. Da mesma maneira que, a seleção dos livros para a concretização do projeto seguiram alguns critérios, pois é fundamental selecionar criteriosamente as obras a explorar com as crianças, uma vez que “a selecção das obras literárias é uma questão de importância relevante para o desenvolvimento das actividades de animação da leitura” (Prole, 2008, p. 7).

Ao longo do tempo fui ganhando mais confiança e mais à vontade com a turma durante as intervenções, e eles comigo, criando uma relação de afetividade. Independentemente de ser um grupo de 1.º e 2.º ano, com crianças de apenas 6 e 7 anos de idade, contribuíram bastante para o desenrolar das atividades. É isso que preconizo para a prática que desenvolvi é isso que também o processo metodológico de construção de um Projeto Curricular Integrado enfatiza, pois é deste modo que podemos desenvolver um processo onde as crianças se envolvem, se tornam ativas e autónomas, participam atividades e experiências significativas e constroem conhecimentos pertinentes.

Aquando de reflexões da minha prática, ponderava sobre aspetos positivos e negativos que poderia melhorar, uma vez que, como refere Fontana e Fávero (2013, p.5), “o profissional nunca deve se sentir completamente satisfeito com seu trabalho e com suas atitudes perante ele, para que, dessa forma, possa estar sempre em busca de melhorar na sua prática”. Aspetos esses como a gestão do grupo, os materiais e recursos escolhidos, a gestão do tempo, os objetivos cumpridos ou não, a forma de agrupamento dos alunos e a minha interação estabelecida com os alunos e também entre os alunos.

Da professora que me acompanhou foram valiosas as observações ao longo deste percurso, levando ensinamentos como futura profissional. A mesma criava sempre um ambiente favorável à comunicação, dando a oportunidade às crianças de exprimirem-se, valorizando o contributo de cada uma. Sendo, também, um modelo de interação, que reformulava e questionava as mesmas.

Acredito que o espaço curto de tempo foi a maior limitação para a concretização de um projeto mais aprofundado, pois o pouco tempo de estágio não permitiu concretizar mais experiências no grupo para posteriormente realizar uma reflexão mais minuciosa sobre a temática em questão. A par disto, o tema a investigar pode ser alvo de futuras investigações mais aprofundadas, nomeadamente no que se refere à integração das diferentes experiências e conhecimentos de alunos de idades diferentes. Uma vez que desenvolvi um Projeto Curricular Integrado numa turma mista, para mim, faz muito sentido esta investigação em prol de uma diferenciação curricular e pedagógica na inclusão de todos os alunos, na procura de estratégias que envolvessem ativamente todos nas atividades propostas, já que, por vezes, sentia alguma dificuldade em arranjar tarefas, do mesmo livro, para os dois anos.

Concluindo, considero que todo o processo correu muito bem, também porque o contexto criou um ambiente agradável, havendo uma boa relação com todos os membros da equipa educativa, onde estes motivaram-me sempre e deixavam-me à vontade para intervir e, conseqüentemente, aprender. Através de trocas de ideias com as colegas de estágio, com a professora cooperante, o docente supervisor e, também, da boa relação com os alunos do grupo, cresci tanto pessoal como profissionalmente, enfrentando ou procurando soluções para os problemas que iam surgindo, aprendendo a planificar as aulas e, posteriormente, a refletir sobre a prática pedagógica. Acima de tudo, experienciando e vivenciando este papel de professor, conhecendo a realidade escolar, que me fez perceber e reafirmar esta escolha de ser profissional da educação, ser professora. Reconheço que ainda tenho de melhorar alguns aspetos, mais concretamente na gestão do grupo e clareza na apresentação e discussão dos diferentes registos da prática, contudo, ressalvo que noto uma evolução a registar desde o início da prática até ao término da mesma.

Referências bibliográficas

- Aires, J. (2011). Integração Curricular e Interdisciplinaridade: Sinônimos? *Educação & Realidade*, 36(1), 215-230.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas=. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I: da sala à escola* (pp. 212-238). Porto: Porto Editora.
- Alonso, M. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino (Manual de apoio ao desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados)*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, M. (2001). *A abordagem de Projeto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas nas Escola Básica*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, M. (2002). Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular - o Contributo do Projeto "PROCUR". *Infância e Educação - Investigação e Práticas*(5), 62-88.
- Alonso, M. (2005). Reorganização Curricular do Ensino Básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. *Actas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-29). Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Alves, P. (2005). Dos objectivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. *Actas do Colóquio sobre a Formação de professores* (pp. 29-42). Braga: Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação - Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa.
- Amarilha, M. (1997). Imagens sim, palavras não. Em M. Amarilha, *Estão mortas as fadas? Literatura Infantil e Prática Pedagógica* (pp. 39-44). Petrópolis: Vozes.
- Azevedo, F. (2004). Intertextos Fundamentais na Constituição de um Cânone Literário para a Infância. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*(13), 13-17.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores - das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Balça. (2008). Literatura Infantil Portuguesa - de Temas Emergentes a Temas Consolidados. *E-F@bulations*(2), 1-9.

- Barboza, R., & Nucci, D. (2016). A Literatura Infantil como um auxílio no processo de Alfabetização. *Revista Científica Eletrônica da Pedagogia*(27), 1-11.
- Barreira, C., & Cavalcanti, J. (2009). O Ensino Precoce de Língua Estrangeira e a Literatura para a Infância: diálogo de encantamento. *Revista Saber & Educar. Cadernos de Estudo*(14), 1-5.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Porto: Didáctica Editora.
- Beane, J. (2003). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borella, T., Filho, I., & Souza, R. (2014). *A Literatura Infantil e o Desenvolvimento da Linguagem na Educação Infantil: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. São Paulo: Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Caride, J., & Meira, P. (2004). *Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Cavalcanti, J. (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Recife: Editora Prazer de Ler.
- Coelho, A. (1919). *Jogos e rimas infantis*. Porto: Companhia Portuguesa Editora.
- Correia, J. (1993). Os géneros da Literatura Oral Tradicional: contributo para a sua classificação. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*(9), 63-69.
- Correia, M. (2011). *Contributo da literatura infanto-juvenil para a formação ética da criança: casos de Andersen, Aquilino Ribeiro e António Mota*. (Dissertação de Mestrado em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários). Covilhã: Universidade da Beira Interior - Artes e Letras.
- Costa, D. (2015). *Investigação-Ação: Noções básicas*. Moçambique: Escola Superior Técnica (ESTEC).

- Costa, M. (2007). *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: Ibpex.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.
- Cruz, C. (2001). *Competências e habilidades: da proposta à prática*. São Paulo: Edições Loyola.
- Debus, E., Bazzo, J., & Bortolotto, N. (2017). *Literatura Infantil e juvenil pelas frestas do contemporâneo*. Santa Catarina: Gráfica e Editora Copiart.
- Dias, I. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73-78.
- Diogo, A. (1994). *Literatura Infantil - História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- Engel, G. (2015). A Investigação-ação. Em D. Costa, *Investigação-Ação: Noções básicas* (pp. 6-12). Moçambique: Escola Superior Técnica (ESTEC).
- Farias, M., & Sonaglio, K. (2013). Perspectivas Multi, Pluri, Inter e Transdisciplinar no Turismo. *Revista Iberoamericana de Turismo*, 3(1), 71-85.
- Fernandes, J. (2001). *Do Ambiente Propriamente Dito - Considerações pouco canônicas sobre o Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável*. Lisboa: Editor IPAMB.
- Ferreira, A. (2013). *Identidade e Alteridade: a Literatura Infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação Pré-Escolar*. (Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegra.
- Ferreira, P. (2008). A Utilização da Metodologia de Investigação-Ação na Intervenção Social: uma Reflexão Teórica. *Intervenção Social*(32-34), 215-236.
- Filho, A. (1997). Transdisciplinar e Saúde Coletiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2(1-2), 5-20.
- Fontes, O. (2009). Literatura Infantil: Raízes e Definições. *Cadernos de Estudo*(14), 1-7.
- Forteski, E., Oliveira, S., & Valério, R. (2011). Prazer pela leitura: incentivo e o papel do professor. *Ágora*, 18(2), 120-127.
- Freiras, C., & Araújo, F. (2001). *Projeto Curricular Integrado - Um estudo do seu processo de construção*. Braga: Universidade do Minho.

- Generoso, A., & Vitória, M. (2013). A Literatura Infantil no processo de alfabetização, construção do estado de conhecimento. *Revista Reflexão e Ação*, 21(2), 430-444.
- Gomes, H. (1994). *Ap(re)nder o Espaço - Uma proposta Curricular para o Ensino/Aprendizagem da Estruturação Espacial: Contributo do LOGO*. Braga: Universidade do Minho..
- Infante, U. (2004). *Curso de Literatura de Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción - Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J., & Dourado, P. (2007). *O Guia Metodológico para Boas Práticas de Leitura*. Braga: ADRAVE - Agência de Desenvolvimento Regional do Vale do Ave.
- Lopes, L. (2011). *De Xerazade, a contadora de histórias, a "As contadoras de histórias" - os géneros literários na obra de Fernanda Botelho: subversão, recriação, recreação*. (Tese de Doutoramento em Literaturas e Culturas Românicas). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Macedo, R. (2007). *Currículo - Campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Manzano, M. (1988). *A criança e a leitura: como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, F., & Costa, A. (2016). Livros de Histórias - Um recurso para a aprendizagem da Matemática e do Português na Educação de Infância. *Encontro de Investigação em Educação Matemática* (pp. 243-256). Évora: Universidade de Évora.
- Moreira, M. (2001). *A Investigação-Ação na Formação Reflexiva do Professor-Estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto, A. (2015). *Redes e nós da Aprendizagem - A Integração Curricular no 1º ano da escolaridade obrigatória*. (Relatório de estágio de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.

- Ojeda, E. (2015). El enfoque globalizador como principio básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Publicaciones Didácticas*(5), 3-5.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Paim, J. (2000). *Da sedução do professor pela lietratura à sedução do aluno*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.
- Pires, M. (1998). Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no ensino. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 2(2), 173-182.
- Quintas, F., & Castano, M. (1998). *Construir la Animación Sociocultural*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Raimundo, A. (2009). A Mediação na Formação do Leitor. *CELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários* (pp. 107-117). Maringá: Anais.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palma e Meio - Reflexões sobre a Literatura para a Infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Reis, C., & Lopes, A. (1991). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, A. (1990). *Desevolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Riscado, L. (s.d.). *A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público*. Casa da Leitura.
- Rizzolli, M. (2009). Literaturas com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. Em A. Faria, & S. Mello, *Linguagens infantis: outras formas de leitura* (pp. 5-20). Campinas: Autores Associados.
- Rocha, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças*. Lisboa: Biblioteca Breve.
- Roldão, M. (1999). *Gestão do Currículo - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências - as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2013). Desenvolvimento do Currículo e a Melhoria de Processos e Resultados. Em J. Machado, & J. Alves, *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 131-140). Porto: Católica Porto - Faculdade de Educação e Psicologia.

- Rossi-Lopes, M. (2002). A Produção de Texto Escrito na Escola a partir de Gêneros. Em E. Silva, *Texto e Ensino* (Vol. 3, pp. 136-143). São Paulo: Cabral.
- Santos, D. & Paiva, S. (s.d.). *Literatura Infantil E A Formação Do Professor Formador De Leitores*. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S6/silviapaiva.pdf> (Acedido a agosto de 2018).
- Silva, A. (2012). Literatura infantil e a formação de conceitos matemáticos em crianças pequenas. *Ciências & Cognição*, 17(1), 37-57.
- Silva, M., & Barroso, H. (2014). O álbum infantil: alguns critérios de seleção. *I Encontro Internacional em Estudos Educacionais* (pp. 116-131). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Silva, V. (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. Em D. Sá, *Literatura Infantil em Portugal* (pp. 11-15). Braga: Ediorial Franciscana.
- Siva, G., Macedo, T., Simões, R., Diogo, A., & Azevedo, F. (2009). *Ler para Entender - Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Porto: Trampolim.
- Smole, K., & Diniz, M. (2001). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed.
- Soares, A. (2015). Literatura Infanto-Juvenil Portuguesa: autores/as, géneros e tendências temáticas atuais. *Revista de Literatura Infanto e Juvenil*(2), 31-38.
- Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro - a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Soriano, M. (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris: Flammarion.
- Veloso, R. (1994). *A obra de Aquilino Vieira para Crianças, imaginário e escrita*. Porto: Porto Editora.
- Veloso, R. (2003). *Não-receita para escolher um bom livro*. Lisboa: Casa da leitura.
- Veloso, R. (2005). *A recuperação da oratura*. Lisboa: Casa da Leitura.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever - Propostas integradoras para jardim de infância*. Cantábria: Santillana.
- Tonholo, T. (2013). Datas comemorativas no contexto escolar. *Revista Eletrônica Pro-Docência*, 4(1), 182-193.

Tonholo, T. (2013). Datas comemorativas no contexto escolar. *Revista Eletrônica Pro-Docência*, 4(1), 182-193..

Viccini, C. (2011). Professor Mediador, Aluno Leitor. *X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE* (pp. 14604-14612). Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, L., Paiva, M., & Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Yumes, E. (2009). *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymarã.

Legislação consultada

Despacho n.º 92565-B/2013 de 15 de julho, Diário da República n.º 134 – 2.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. [O presente despacho aplica-se aos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcionem a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico e define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC)].

Anexo

Anexo I – Plano de intervenção

Apresento neste Anexo uma tabela respeitante a todas as atividades realizadas no âmbito do Projeto Curricular Integrado - “Vamos à descoberta do Ambiente Natural através de livros e histórias?”, com o intuito de investigar o impacto dos livros e histórias na realização de aprendizagens significativas, integradas e holísticas. A tabela encontra-se organizada por dias, questões a investigar, experiências de aprendizagem, recursos e avaliação, realçando o momento da introdução de um novo livro/história. Destaca-se a negrito as atividades que selecionei para o processo de investigação e as quais servem de apresentação e análise para estudar as questões a investigar, com o trabalho e as aprendizagens realizadas nas mesmas pelas crianças.

Primeira Atividade Integradora – “O que posso saber mais sobre os animais?”

– Narrativa “O pinto borrachudo” de Adolfo Coelho

Dia / Questões a investigar	Experiências de aprendizagem	Recursos	Avaliação
* 06 de março Que animais podemos encontrar no nosso dia-a-dia? Como e onde se deslocam os animais?	- Explora a história “O pinto borrachudo” de Adolfo Coelho; - Explora o conceito de animal doméstico e animal selvagem; - Representa num cartaz um conjunto de animais domésticos e outro conjunto de animais selvagens; - Explora o conceito de deslocação; - Explora o conceito de habitat; - Desenha uma ilustração alusiva à obra “O pinto borrachudo” animais em diferentes habitats – ar, terra, água;	- Livro “Histórias tradicionais portuguesas” de António Torrado; - Cartolina; - Folhas ilustração;	Processos: - Leitura do texto; - Questionamento pertinente; - Exploração do livro; Produtos: - Cartaz com um conjunto de animais domésticos e outro de animais selvagens; - Ilustração com a representação de animais em diferentes meios;
* 07 de março Como se aquecem quando têm frio?	- Reflete sobre os diferentes revestimentos dos animais; - Forma conjuntos dos diferentes revestimentos dos animais/ faz corresponder o animal ao seu revestimento; - Pesquisa como os animais sobrevivem no inverno – adaptar, hibernar ou migrar; - Pesquisa e escreve um texto sobre a andorinha, o animal migratório que está a regressar a Portugal;	- Computador; - Folhas;	Processos: - Pesquisa; - Questionamento pertinente; Produtos: - Registo dos animais que hibernam, migram e adaptam-se; - Texto sobre a andorinha;

– Narrativa “A História do Pedrito Coelho” de Beatrix Potter

Dia / Questões a investigar	Experiências de aprendizagem	Recursos	Avaliação
* 08 de março O que comem quando têm	- Explora a história “A História do Pedrito Coelho” de Beatrix Potter; - Constrói um puzzle correspondendo a peça da animal à peça da sua alimentação;	- Livro “A História do Pedrito Coelho” de Beatrix Potter;	Processos: - Leitura; Questionamento pertinente; Produtos:

fome? Como nascem os animais?	- Realiza palavras cruzadas referente à reprodução dos animais;	- Puzzle; - Computador; - Folha palavras cruzadas;	- Ficha de interpretação da narrativa “A História do Pedrito Coelho”; - Correspondência da peça do animal à sua respetiva alimentação; - Palavras cruzadas relacionadas com a reprodução dos animais;
* 14 de março Como se comportam os animais no seu ambiente?	- Manuseia um recurso tecnológico; - Observa o comportamento de animais, por intermédio da Realidade Virtual;	- Óculos de Realidade Virtual; - Telemóvel; - Computador;	Processos: - Questionamento pertinente; - Diálogo; Produto: - Utilização do recurso tecnológico;
* 15 de março Qual o ambiente de cada animal?	- Representa um animal em plasticina; - Constrói uma maquete com os diferentes ambientes; - Associa cada animal ao meio ambiente;	- Plasticina; - Livros; - Caixas; - Papéis	Processos: - Questionamento pertinente; - Demonstração de atitudes de cooperação; - Empenhamiento na tarefa; Produtos: - Animal em plasticina; - Maquete com os diferentes ambientes e animais correspondentes;

– Narrativa “O ovo da Páscoa” de Luísa Ducla Soares

Dia / Questões a investigar	Experiências de aprendizagem	Recursos	Avaliação
* 22/03/18 Os ovos que os animais põem são todos iguais?	- Leitura e exploração da história “O ovo da Páscoa” de Luísa Ducla Soares; - Pesquisa sobre a Páscoa, uma festividade religiosa; - Observa ovos de diferentes animais; - Mede ovos com uma régua; - Representa um animal ovíparo dentro de um ovo;	- Livro “O Livro das datas” de Luísa Ducla Soares; - Computador; - Ovos;	Processos: - Questionamento pertinente; - Participação adequada; - Demonstração de atitudes de cooperação; Produtos: - Representação de um animal ovíparo a sair de um ovo;

Segunda Atividade Integradora – “Além dos animais, que outros seres vivos existem no ambiente natural?”

– Narrativa “O jardim curioso” de Peter Brown

Dia / Questões a investigar	Experiências de aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>* 12/04/18</p> <p>Que tipo de plantas posso encontrar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observa as plantas do espaço; - Regista fotograficamente as plantas existentes; - Identifica sons, cheiros e cores das plantas do solo; - Identifica o sentido que está a utilizar; - Investiga o tipo de plantas existentes, recorrendo às imagens fotografadas; - Leitura da história, “O Jardim Curioso” de Peter Brown; - Constrói um cartaz com características do menino da história; 	<ul style="list-style-type: none"> - Tablet; - Computador; - Livro “O jardim Curioso” de Peter Brown; - Cartaz; 	<p>Processos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionamento pertinente; - Manuseamento de recurso tecnológico; - Adequação dos adjetivos à personagem; <p>Produtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotografias; - Cartaz;

– Poema “O inverno”, “O verão” e a “Andorinha” de Eugénio de Andrade

Dia / Questões a investigar	Experiências de aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>* 13 de abril</p> <p>Quais os frutos de cada época?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica os diferentes tipos de plantas quanto ao seu tamanho e folhagem; - Pesquisa os frutos de cada época; - Identifica as estações do ano; - Distingue os estados de tempo em cada estação; - Leitura do poema “Verão” de Eugénio de Andrade; - Leitura do poema “O inverno” de Eugénio de Andrade; - Leitura do poema “Andorinha” de Eugénio de Andrade; - Constrói um poema alusivo ao outono; - Ilustra os poemas das diferentes estações com frutos da época; 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “Aquela nuvem e outras” de Eugénio de Andrade; - Folhas; - Computador; 	<p>Processos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionamento pertinente; - Leitura - Correspondência do fruto à estação do ano; - Correspondência do estado de tempo à estação do ano; <p>Produtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poema alusivo ao Outono - Ilustrações dos poemas;
<p>* 17 de abril</p> <p>Que cuidados tenho de ter para a minha planta crescer saudável e bonita?</p> <p>Quais as partes das plantas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Semeia feijões; - Identifica os cuidados a ter com as plantas; - Organiza em uma tabela o responsável para regar a planta; - Reconhece os elementos imprescindíveis para a planta crescer; - Identifica as partes de uma planta; - Constrói um cartaz com os diferentes tipos de plantas e as partes de uma planta; 	<ul style="list-style-type: none"> - Feijões; - Tabela; - Cartaz; 	<p>Processos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionamento pertinente; - Identificação de atos de responsabilidade para cuidar da planta; <p>Produtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representação no cartaz plantas quanto à germinação - espontâneas e cultivadas; - Representação no cartaz plantas quanto ao tamanho – árvores, arbustos e ervas; - Representação no cartaz plantas quanto à folhagem – caduca e persistente; - Representação no cartaz as partes constituintes da planta;

Terceira Atividade Integradora – “Que elementos fazem parte da natureza?”

– Poema “A menina Gotinha de Água” de Papiniano Carlos

Dia / Questões a investigar	Experiências de aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>* 18/04/18</p> <p>Por onde andam as gotas de água?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explora e lê a obra “A menina Gotinha de Água” de Papiniano Carlos; - Explora o conceito de “Ciclo da água”; - Identifica palavras em um excerto relacionadas com a água; - Identifica o litro como a medida de capacidade; - Compara a quantidade de água em vários recipientes; - Mede a quantidade de líquido de água de um recipiente; - Reflete sobre a influência de colocar um objeto em um recipiente com água; - Compara o nível de água entre recipientes com objetos imersos e sem objetos imersos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “A menina Gotinha de Água”; - Recipientes; - Água; - Cartaz; 	<p>Processos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionamento pertinente; - Leitura da história “A menina Gotinha de Água”; - Adequação dos comportamentos na realização das experiências; <p>Produtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartaz “Ciclo da Água”; - Registo de experiência da água;
<p>* 24/04/18</p> <p>Quais as características da água?</p> <p>O que acontece aos materiais em contacto com a água?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza experiências com a água; - Identifica algumas propriedades físicas da água (incolor, inodora, insípida); - Observa o efeito da água nas substâncias; - Identifica materiais solúveis e não solúveis na água; - Identifica materiais moldáveis e não moldáveis na água; - Realiza experiências com alguns materiais e objetos do uso corrente; 	<ul style="list-style-type: none"> - Recipientes; - Água; - Barro; - Pinha; - Azeite; - Açúcar; 	<p>Processos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionamento pertinente; - Empenho durante a experiência; <p>Produtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registo de experiência da água;
<p>* 26/04/18</p> <p>Como podemos encontrar a água no ambiente natural?</p> <p>O ar existe e ocupa espaço?</p> <p>O ar tem peso?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observa um vídeo sobre a água na natureza; - Identifica as diferentes formas sob as quais a água se encontra na natureza; - Elabora uma maquete das diferentes formas sob as quais a água se encontra na natureza; - Identifica sólidos geométricos que vai utilizar na maquete; - Realiza experiências com o ar; - Reconhece a existência do ar; - Sente o ar em movimento; - Reconhece que o ar ocupa espaço; - Reconhece que o ar tem peso; - Experimenta pesar um balão com ar e um balão sem ar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Material para a maquete; - Balões; 	<p>Processos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionamento pertinente; - Empenho durante a experiência; <p>Produtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maquete; - Registo de experiência do ar;

Quarta Atividade Integradora – “Quais os materiais que a natureza produz?”

Dia / Questões a investigar	Experiências de aprendizagem	Recursos	Avaliação
* 10/05/18 Que materiais a turma conhece?	<ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming sobre os diferentes materiais que conhece; - Pesquisa sobre materiais naturais; - Pesquisa sobre materiais artificiais; - Regista as informações numa folha; - Elabora um cartaz sobre os materiais naturais; - Elabora um cartaz sobre os materiais artificiais; - Apresenta a pesquisa para a turma; - Compara os materiais que tinha referido com os que descobriu; 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Ficha de registo; - Cartolina; 	<p>Processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionamento pertinente; - Cooperação entre o grupo; <p>Produto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registo de pesquisa; - Cartaz; - Apresentação oral;
* 17/05/18 Os materiais têm todos as mesmas características?	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza experiências com materiais naturais e artificiais; - Observa as características dos materiais; - Regista as informações numa tabela; - Regista por meio de um pictograma o tipo material que analisou; 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais; 	<p>Processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionamento pertinente; - Empenhamento durante a experiência; <p>Produto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registo de experiência; - Pictograma;

– Narrativa “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt

Dia / Questões a investigar	Experiências de aprendizagem	Recursos	Avaliação
* 18/05/18 Como usamos os diferentes materiais no nosso dia-a-dia?	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt; - Escrita de uma carta; - Realiza experiência com materiais do dia-a-dia; - Reconhece a utilidade do material; - Reconhece os cuidados no manuseamento; 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt; - Materiais; 	<p>Processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionamento pertinente; - Empenhamento durante a experiência; - Manuseamento correto do material; <p>Produto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carta; - Registo de experiência;

Quinta Atividade Integradora “Como posso ajudar o ambiente?”

– Álbum Narrativo “Um dia na praia” de Bernardo Carvalho

Dia / Questões a investigar	Experiências de aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>* 30/05/18</p> <p>Que cuidados tenho de ter para preservar o meio ambiente?</p> <p>Como posso sensibilizar os outros</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece o conceito de poluição; - Explora o álbum narrativo “Um dia na praia”; - Constrói uma narrativa; - Identifica hábitos para a preservação do ambiente; - Compõe um placard com bons hábitos para o ambiente; - Sensibiliza toda a comunidade escolar com questões pelo espaço; 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Livro “Um dia na praia”; - Cartolina; 	<p>Processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo; - Questionamento pertinente; - Cooperação com o grupo; <p>Produto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narrativa; - Placard; - Perguntas;
<p>* 5/06/18</p> <p>5 de junho é o Dia Mundial do Meio Ambiente?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece o dia 5 de junho como o Dia Mundial do Meio Ambiente; - Canta uma canção alusiva à preservação do meio ambiente; - Dança uma canção alusiva à preservação do meio ambiente; 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Música; 	<p>Processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo; - Envolvimento na tarefa; <p>Produto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação da música;
<p>* 12/06/18</p> <p>O que posso fazer para melhorar o local onde vivo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Limpa o espaço exterior; - Separa o lixo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Sacos; 	<p>Processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação; - Diálogo; - Questionamento pertinente; - Envolvimento na tarefa; - Cooperação em grande grupo; <p>Produto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Limpeza do espaço exterior; Separação do lixo.

Anexo II – Descrição das Atividades Integradoras

Primeira Atividade Integradora – “O que posso saber mais sobre os animais?”

Esta semana intervim formalmente para o desenvolvimento do meu Projeto, incidindo sobretudo na temática dos animais. Ao longo das tarefas as crianças envolveram-se e desenvolveram um conjunto de aprendizagens, refletiram em grande grupo sobre determinados conceitos, partilharam e ouviram-se as opiniões dos outros colegas. Inicialmente prevaleceu esta forma de agrupamento em grande grupo, para que todos pudessem contribuir oralmente. Considero esta fase muito importante para os alunos, pois proporciona um momento de grande interação entre todos, onde lhes é permitido que confrontem ideias diferentes e reorganizem o seu pensamento e as suas perspetivas.

Posteriormente, passou-se para uma forma de agrupamento individual, em que os alunos mobilizaram os conteúdos discutidos em grande grupo para a concretização das atividades. Acredito que esta fase é imprescindível para se perceber se os alunos compreenderam o que foi abordado em grande grupo, e assim torna-se possível a sua devida avaliação. Por exemplo, no momento em que se discutiu sobre os conceitos de animal doméstico e animal selvagem, todos os alunos participam em grande grupo e houve uma partilha de informação e um esforço de colaboração para que a informação trabalhada fosse a mais detalhada e explícita possível. Entretanto, este trabalho deve ser depois aferido do ponto de vista individual, no sentido de ter uma melhor perceção sobre a correção do que cada aluno conseguiu compreender. Ainda aquando em grande grupo debateu-se sobre os revestimentos de alguns animais, passando-se de seguida para uma forma de trabalho individual, em que cada aluno identificou e expôs as suas dúvidas em relação a alguns desses animais, quanto ao seu revestimento.

A minha maior dificuldade esta semana foi a gestão do grupo. Neste momento, os alunos estão organizados na sala em dois grupos, um grupo do 1.º ano e um grupo do 2.º ano. Em grande grupo, apesar de todos interagirem e contribuírem muito bem para a concretização das atividades, há momentos de alguma distração, tendo que regularmente direcionar o meu olhar ou posicionar-me mais perto para os casos em que isso acontece, situação que se evidencia mais com o 1.º ano quando trabalham individualmente. Estes alunos do 1.º ano, ao trabalharem de forma individual, têm uma certa propensão para se distraírem com os colegas do pequeno grupo.

No que concerne aos equipamentos tecnológicos é preciso ter sempre em atenção se as condições são favoráveis à utilização dos mesmos. No caso da pesquisa sobre como os animais sobrevivem no inverno e informações sobre as andorinhas, foi necessário o uso do computador e, consequentemente,

da internet, para realizar a pesquisa. No entanto, a escola tinha ficado naquele dia sem acesso à internet, o que não permitiu a realização efetiva desta tarefa. Porém, e prevendo algum tipo de obstáculo para a concretização da mesma, recorri em dias anteriores à elaboração de um documento onde sistematizei algumas pesquisas previamente analisadas. Deste modo, os alunos tiveram a oportunidade de pesquisar, mas já com textos previamente selecionados para o efeito. A meio da semana, e já com todos os equipamentos a funcionar, os alunos conseguiram visualizar o vídeo relativamente às características dos animais, não sendo necessária nenhuma mudança de planos. Deste momento, reflito sobre a importância de haver sempre algum plano alternativo se surgir algum obstáculo ao que queremos explorar com os alunos. O facto de ter realizado uma pesquisa anteriormente possibilitou dar continuidade à tarefa, caso contrário não se sucedia

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes na vida escolar dos alunos, e a turma, usufruindo de um quadro interativo, adora trabalhar no mesmo para a exploração de conceitos e a resolução de exercícios, através de diferentes recursos disponibilizados pela escola virtual - vídeos, 'powerpoints' e músicas. Dessa forma, e através da observação, pude notar um interesse por parte dos alunos em manuear recursos tecnológicos, uma vez que aquando da utilização dos mesmos, é recorrente a euforia no grupo para chamar a atenção à professora para o escolher. Além disso, o 1.º ano, para treinar a caligrafia das letras possui um cartão em formato de tablet, alusivo às tecnologias, em que apaga e escreve com uma caneta de feltro.

Desse modo, e recorrendo a algo que os motiva, os alunos utilizam um recurso tecnológico para analisar o comportamento dos animais, as suas interações nos seus próprios ambientes. Foi prazeroso observar a emoção dos alunos em utilizar este recurso que desconheciam. Antes de vivenciar esta experiência, questiona-se os alunos sobre os óculos e denota-se logo um certo desconhecimento sobre esta função: “são uns binóculos” (R. 6 anos), “são uns óculos 3D” (R. 6 anos). Identificando então que “são óculos de Realidade Virtual”, porém o aluno refere que “é para ver coisas que não existem” (F. 7 anos).

Uma vez que é algo novo, no desenrolar da atividade o aluno tem a oportunidade de expressar-se livremente, transmitindo aos outros as sensações que está a vivenciar: rodopiar, saltar, esticar os membros inferiores ou superiores e outros movimentos que faz sorrir e contagia todo o grupo. Durante e depois desta experiência foram vários os comentários de satisfação dos alunos, “adoro”, “wow”, “que fixe” e mais especificamente no dia a seguir “eu ontem vi dinossauros nos óculos, pedi ao meu pai para ir comprar uns” (G. 8 anos).

Aquando da representação do animal os alunos mostram-se muito animados em moldar um ou mais animais, e perguntam recorrentemente se podem fazer mais. Observando a características físicas dos animais nos diferentes livros os alunos formam o seu no respetivo ambiente natural, seja aquático, aéreo ou terrestre. Apenas um aluno demonstrou dificuldades na concretização desta tarefa, desistindo por três vezes de fazer um animal. No entanto, através da ilustração presente no livro, finalizou um animal.

Os objetivos para esta sessão foram alcançados, pois os alunos manusearam corretamente o recurso tecnológico e observaram os comportamentos dos animais nos meios naturais, como quando o L. (6 anos) menciona “o pinguim está no gelo”. Além disso, foram fazendo comentários que evidenciaram a compreensão dos conteúdos explorados – “o leão está a comer carne, é carnívoro” (G. 8 anos). Posteriormente, ao representar o animal em plasticina, os alunos observam essencialmente as características dos animais. Isso é visível num dos momentos em que a M (7 anos) refere “é uma aranha, tem 8 patas”. No que concerne aos ambientes dos animais, os alunos associaram muito bem o animal ao seu ambiente: “o meu ambiente é o aquático e vou colocar uma cobra do mar” (L. 7 anos); “isto é a selva, temos de colocar os tigres” (A. 8 anos). Apenas um aluno, mais novo, queria colocar o seu animal no ambiente que estava a fazer, contudo, o animal era terrestre e o ambiente aéreo. Através de uma conversa com o aluno, este refletiu e foi procurar os animais corretos para o seu ambiente.

Para conhecer mais sobre a festividade religiosa celebrada a 1 de abril de 2018, a Páscoa, e sobre dois dos grandes símbolos que a envolvem – o coelho e os ovos –, é apresentado à turma um livro de Luísa Ducla Soares, “O livro das datas”. Atender ao pedido dos alunos, para levar um livro desta escritora, foi recompensador enquanto professora. Aquando da exploração do livro físico e da identificação do título, da editora e da escritora gerou-se um momento de euforia entre os alunos, com expressões corporais e interjeições de alegria. É muito importante observar e responder educacionalmente aos interesses dos alunos, pois o facto de ter levado um livro desta escritora tornou-os mais recetivos para a leitura, revelando momentos de grande concentração e outros de prazer, presenteando-me com gargalhadas durante a leitura.

Para esta sessão foram planeadas várias experiências de aprendizagens, que propõem desenvolver vários objetivos, que, no nosso entender, foram todos cumpridos. Inicialmente mostrei “O livro das datas” e propus que a turma antecipasse o conteúdo da narrativa, apenas com base no título da história que íamos contar, “O ovo da Páscoa”. A afirmação mais fiel é a do F. (7 anos), acreditando que “é sobre um ovo de chocolate”. No sentido de despertar o interesse nas crianças, mostro um objeto

físico que aparece na narrativa, um carrinho encarnado. Deste modo, procuro que desenvolvam e explorem o conteúdo da história. Vão surgindo afirmações como “a galinha vai se assustar com um carro” (E. 6 anos) e “a galinha vai à garagem e fica com medo do carro” (R. 6 anos), até que A. (8 anos) esclarece dizendo “vai sair do ovo de chocolate, o da Páscoa, um carro”.

No final da leitura, e para organizar todas as informações ouvidas, o grupo reconta oralmente a história, fazendo inferências dos sentimentos das personagens, como “a galinha não gosta da páscoa” (F. 6 anos), “a galinha ficou contente quando viu o ovo dourado” (M. 7 anos), “as galinhas ficaram espantadas quando saiu um carrinho do ovo” (G. 8 anos), “o galo ficou assustado quando viu o carro” (L. 7 anos). Cada aluno vai contribuindo oralmente para o reconto da história, colaborando uns com os outros, e deste modo conseguem-no fazer integralmente.

Ainda no livro há uma pequena curiosidade sobre a Páscoa, esclarecendo o significado da mesma. As crianças não colocaram nenhuma questão, reconhecendo de imediato que esta festa religiosa, a Páscoa, representa a ressurreição de Jesus, que voltou a viver para sempre. Entretanto, questiono-os sobre o modo como outras pessoas celebram a Páscoa, causando alguma agitação no grupo, pois ficaram com curiosidade e com vontade em o querer saber. Dessa forma, através de uma pesquisa em grande grupo, previamente selecionada por mim, a turma do 1.º e 2.º ano descobriu que na Alemanha decora-se árvores com ovos de galinha; na Austrália quem distribui os ovos de Páscoa não é um coelho, é o Bilby; nas Bermudas lançam papagaios ao ar; na Escócia as crianças lançam ovos decorados por uma encosta; na Finlândia as crianças saem às ruas fantasiadas e pedem doces pelos vizinhos; e na França preparam uma omelete com 15 mil ovos. Por meio desta pesquisa, projetada no quadro interativo, os alunos identificam o modo como outras pessoas celebram a Páscoa.

E “Os ovos que os animais põem são todos iguais?”. Esta é a grande questão que envolve a sessão de trabalho. Com a aproximação da Páscoa, os símbolos que a acompanham ganham mais ênfase, causando alguma agitação e curiosidade no grupo. Com isto, desencadeou-se a observação de ovos, na procura de respostas aos diferentes tamanhos e cores. Para esta atividade, consegui arranjar três ovos de espécies diferentes - de galinha, de gansa e codorniz. Numa primeira observação dos ovos, os de codorniz surpreenderam mais os alunos: “tem manchas!” (R. 6 anos), “é muito pequenino!” (E. 7 anos), são apenas duas das exclamações proferidas pelos mesmos.

Para medir o tamanho dos ovos os alunos recorreram a uma régua, utilizando assim um objeto rígido. Para que todos conseguissem comparar os tamanhos dos diferentes ovos, foram desenhados no quadro com uma régua própria para o mesmo, e apresentando a «unidade de comprimento». Os alunos

mais velhos do grupo tiveram a oportunidade de referir a unidade de comprimento utilizada – centímetro (cm). O grupo manuseou corretamente a régua, conseguindo identificar o ponto inicial e o ponto final do comprimento do respetivo ovo. Na representação no quadro foi adicionado um novo ovo, o de peru, infelizmente não consegui encontrar um para a turma observar. Apesar disso, fomos pesquisar o tamanho do mesmo para saber. Sem hesitar, todos conseguiram referir o maior ovo e o menor ovo, através das ilustrações realizadas pelas próprias crianças no quadro, fazendo, assim, a comparação dos diferentes tamanhos dos quatro ovos.

Para finalizar, e como forma de celebrar o dia que se aproximava, cada aluno construiu um ovo que mexendo com um pau sai um animal, fazem composições colando diferentes materiais. A turma tem de ter em atenção que se o animal vai nascer pelo ovo tem de ser um animal ovíparo, ao que corresponderam muito bem, pois todos mencionaram um animal que nasce por ovos. Todos queriam levar o seu ovo para casa e mostrar aos pais, ao que, em concordância com a professora, ficou decidido levar o ovo juntamente com a oferta que a escola tinha para os alunos no dia de festa de Páscoa.

No decorrer da pesquisa sobre o modo como outros países celebram a Páscoa, foi visível o encanto do grupo pelas árvores enfeitadas com ovos na Alemanha, durante a Páscoa, visualizando-se até um vídeo para as observar melhor. Com a aproximação da festa de Páscoa na escola, a professora alargou a minha intervenção decorando a árvore que se encontra na entrada da escola, com ilustrações de ovos em papel realizadas pelas próprias crianças. Tive a oportunidade de decorar a árvore com as crianças e foi muito satisfatório ver a alegria das mesmas em querer enfeitar a árvore e indicar-me qual o ovo que cada uma ilustrou.

Segunda Atividade Integradora – “Além dos animais, que outros seres vivos existem no ambiente natural?”

Para identificar as conceções prévias dos alunos sobre a temática das plantas, recorri a post-its. Os alunos respondem nos post-its às questões: “O que sabemos?”, “O que queremos saber?”, “Onde vamos procurar?” e “Como vamos divulgar?”. Contudo, não é um material que usem recorrentemente, logo, há muita agitação em o querer manusear para outros fins que não responder às questões. Além disso, cada post-it é usado para escrever uma informação e se quiserem acrescentar eu dou mais post-its, mas os mais novos têm tendência a repetir informações que os mais velhos referem ou então a escrever muitas informações num só post-it.

Decidi, então, que para não haver informações repetidas, os mais novos dão primeiro os seus contributos e depois escrevem notas mais simples, como “Onde vamos procurar?” ou “Como vamos divulgar”. Apesar das dificuldades iniciais, conseguimos organizar muita informação relevante sobre os conhecimentos e dúvidas dos alunos, que apresenta Figura.

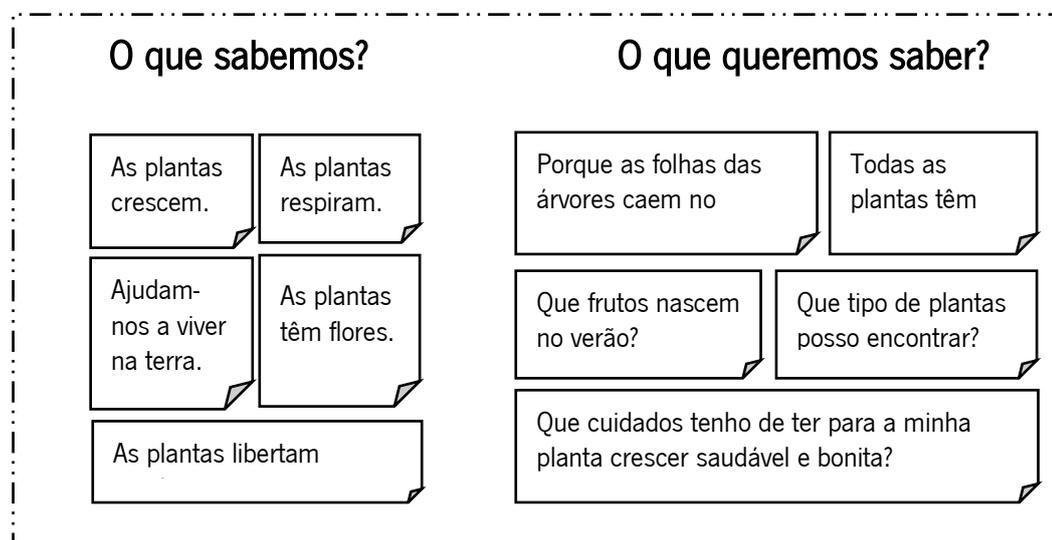


Figura 98 - Concepções prévias e questões dos alunos sobre a temática plantas.

Quando informo os alunos que vamos para o exterior investigar as plantas que temos no recreio, começo a sentir uma grande agitação no grupo e a ouvir exclamações de contentamento – “que fixe”, “vamos!”. As condições atmosféricas naquela semana não estavam favoráveis, mas felizmente conseguimos arranjar um período para nos deslocarmos ao exterior. É importante denotar como o tempo nos pode limitar nas tarefas a desenvolver com os alunos, pois se estivesse a chover não poderíamos ir lá para fora e desenvolver a tarefa planeada. Assim, como reflexão sobre este incidente, seria interessante ter pensado numa alternativa para uma situação climática desfavorável.

O facto de ser necessário tirar fotografias exclusivamente com um dispositivo com acesso à aplicação iNaturalist - um telemóvel, ou um tablet, limitou o material disponível na concretização desta tarefa, já que só consegui arranjar um de cada. Este facto destabilizou um pouco a gestão do grupo, pois os alunos queriam tirar fotografias e não podiam porque o outro colega ainda estava a tirar. Contudo, formamos dois grupos, o do 1.º ano e o do 2.º ano, e cada grupo tinha um dispositivo na sua mão, passando de colega em colega. A finalidade da ida ao exterior foi captar diversas espécies de plantas, mas também cheirar, observar as cores e ouvir, dessa forma consegui gerir melhor o grupo, pois todos estavam ocupados em explorar o espaço. Apenas no início, quando um aluno ainda não tinha captado nenhuma fotografia andava recorrentemente atrás do dispositivo para o fazer.

De regresso à sala ainda foi possível observar a animação que ocorreu no espaço exterior, motivados contribuíram oralmente com momentos passados lá fora – “eu ouvi pássaros” (L., 6 anos), “ouvi os ramos a bater” (G., 8 anos), “ouvi o vento” (F., 6 anos), “tinha um cheiro de menta” (A., 8 anos), “senti assim um cheiro doce” (M., 7 anos), “aquele cheiro era estranho” (E., 7 anos), “não cheirava bem” (R., 6 anos), bem como, durante a exploração da aplicação identificaram a sua foto como motivo de orgulho, “fui eu que tirei aquela foto!” (F., 7 anos).

Para a leitura da história “O jardim Curioso” pretendia-se que os alunos observassem as ilustrações com pormenor, utilizando dessa forma um livro ampliado. E este foi muito bem aceite pelo grupo, fazendo exclamações como “eih, que grande” (E., 6 anos), “esse livro é muito grande” (R., 6 anos), e cumpriu a grande finalidade proposta para o mesmo, captando a atenção dos alunos e motivando-os na leitura – “olha ali uma linha do comboio” (L., 6 anos), “tem aqui plantas” (A., 7 anos).

Na exploração das estações do ano e do respetivo estado de tempo, exploramos o livro “Aquele Nuvem e outras”, de Eugénio de Andrade. Contudo, só havia poemas adequados para três estações do ano, o que desencadeou a elaboração do quarto poema para a estação que faltava, “o outono”. Os alunos ficaram muito entusiasmados em serem escritores por um dia e construir um poema, contribuindo com palavras e depois a construção de frases coerentes e com sentido.

O outono
Está a chegar o outono
Não para de chegar o vento.
Não gosto deste tempo.
Quem me dera ter um sonho,
E ser uma andorinha...
Voltar só na primavera.

A par da história e dos poemas de cada estação reconhecendo os frutos e legumes caraterísticos de cada época, os alunos tiveram a oportunidade de semear feijões e fazer experiências, podendo levantar hipóteses sobre a evolução da falta de um certo elemento da natureza. Os alunos participaram ativamente nesta tarefa, ansiosos por conhecer o resultado, passo a citar algumas das hipóteses escritas para a posterior verificação, “Vai crescer saudável com todos os elementos”, “Sem sol vai ficar cheio de água e cresce um pouco”, “Sem água não cresce” e “Sem ar não cresce”.

Aquando da construção do placard no espaço exterior foi possível observar o impacto que a narrativa anterior teve nos alunos, pois quando sugeri a ideia de o decorar, recebi logo uma pergunta, “vamos fazer um jardim como o jardim curioso?” (F., 7 anos). O aluno, recordou-se da história, de como um menino construiu um jardim numa linha férrea abandonada, e aplicou-a na sua realidade, um placard

em branco, sem qualquer ilustração que foi decorada com diferentes plantas.

A gestão do grupo foi a minha maior dificuldade nesta Atividade Integrador, isto porque os alunos estavam muito motivados por investigarmos algo próximo da sua realidade, o espaço exterior, pelo que ficaram muito eufóricos. No entanto, foi muito prazeroso observar o envolvimento dos alunos nas tarefas que se sucederam, especialmente, quando fomos para o espaço exterior procurar as plantas ou quando fomos decorar o placard que estava exposto no espaço exterior. A Realidade Virtual foi outra das experiências muito atrativas para os alunos, em que foi evidente o envolvimento de todos. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a criatividade a partir de construções em 2D ou 3D, elaborando produtos muito interessantes.

Terceira Atividade Integradora – “Que elementos fazem parte da natureza?”

Esta atividade integradora engloba os tópicos da água e do ar, elementos da natureza, que estabelece uma ligação com a questão geradora anteriormente explorada, em torno das plantas. Na questão anterior, “Além dos animais, que outros seres vivos existem no ambiente natural?” os alunos foram adquirindo hábitos de respeito pela natureza, de preservação e cuidado pela mesma, regando todos os dias uma sementeira da turma. Surge, assim, a terceira questão geradora “Que elementos fazem parte da natureza?”, já que a água é um elemento que neste momento é utilizado frequentemente para a rega. De uma forma geral a atividade correu bem, onde as crianças estavam ativamente envolvidas na descoberta de um maior entendimento sobre as características da água e do ar. Sendo uma turma mista, com dois anos de escolaridade, é preciso ter uma atenção redobrada à adequabilidade das atividades, o que tem sido um grande desafio para mim. Devo envolver todos os alunos nas tarefas, não dificultando para os mais novos e não facilitando para os mais velhos, mas este “envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo” (Vygotsky, 1995, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 86).

Esta questão geradora engloba dois grandes momentos: um primeiro momento, a aprendizagem e descoberta das questões sobre a água, e, um segundo momento, sobre o ar. O ciclo da água, a capacidade, o litro, materiais solúveis, materiais moldáveis, rio, lago, mar, chuva, nuvens (como a água se encontra na natureza), os sólidos geométricos e as figuras geométricas são os principais conteúdos explorados ao longo de três sessões de trabalho. Uma das estratégias que tenho usado ao longo deste projeto é a leitura/exploração de narrativas e é assim que, de novo, dei início a uma questão geradora,

com a leitura do livro “A menina Gotinha de Água”, que surge nos manuais do 2.º ano, pois é uma obra das listas para iniciação da Educação Literária. Os alunos do 2.º ano anunciam logo que é um texto que se encontra no seu manual, talvez para informar os seus colegas ou porque gostam quando levo os livros de histórias para serem explorados na aula. A presença do objeto em si e o contacto direto com o mesmo parece revelar-se como um elemento de interesse e significativo para as crianças. Deste modo, parece também existir uma relação direta do entusiasmo das crianças com as atividades propostas e, conseqüentemente, com os resultados obtidos. O facto é que não é a primeira vez que expressam este contentamento quando levo um livro para contar uma história que aparece no manual, expressões essas pronunciadas sempre pelo respetivo ano de escolaridade.

A atividade experimental é uma outra estratégia utilizada durante as sessões, em que os alunos manipulam o elemento que querem explorar na procura de respostas sobre o mesmo. Nesse sentido, é sempre feito um registo de experiências, onde os alunos indicam as suas previsões e, posteriormente, as observações efetuadas. Através do registo de previsões consigo ter uma perceção das conceções prévias de cada aluno, e quais os que têm mais dúvidas, pois observo alunos que não hesitam em responder e outros que demoram muito, independentemente de em ambas as situações responderem correta ou incorretamente. É fascinante observar o envolvimento dos alunos em atividades mais práticas como esta, desde reforçarem verbal e corporalmente a sua intenção em querer participar; ao envolvimento durante a experiência - estando atento às instruções e observando cuidadosamente os dados; até à altura de conferir os resultados da experiência, na qual há sempre exclamações de felicidade quando conseguem acertar, pois “não é a realização de experiências que conduz à melhoria do sucesso das aprendizagens, mas sim o envolvimento dos alunos em todas as etapas e as intenções por que se levam a cabo” (Martins & Veiga, 1999, p. 54).

A utilização de um recurso tecnológico é uma estratégia que tenho observado que cativa muito os alunos na procura de mais informação sobre um determinado tópico e, mais uma vez, junto do grupo, fomos descobrir mais sobre “como a água se encontra na natureza”. Assim, com um recurso disponibilizado na Escola Virtual observa-se um vídeo onde uns bonecos, já conhecidos da turma por vídeos anteriores, conversam com eles sobre o assunto em apreço. Os alunos fazem comentários de prazer quando ligo o quadro interativo, entusiasmados por poderem interagir com o mesmo. Considero que a utilização destes recursos pode ser um fator de motivação para os alunos, proporcionando que estes estejam atentos e interessados num determinado assunto.

Para avaliar se os objetivos das tarefas propostas são cumpridos utilizo o registo das experiências,

permitindo-me a percepção do que os alunos sabiam e do que aprenderam com a realização da experiência. Através das fichas com as questões a investigar são vários os alunos que organizam as suas ideias relativamente a este tópico – os materiais que dissolvem, os materiais que são moldáveis na água, as propriedades da água, se o ar tem peso e ocupa espaço.

O cartaz sobre o ciclo da água é um outro produto que me permite avaliar se os alunos compreenderam corretamente o ciclo da água. Ao colocar setas numa ilustração do ambiente natural, em grande grupo, é possível observar que, por meio da história “A Menina Gotinha de Água”, os alunos já reconhecem o ciclo que a água realiza, uma vez que na atividade de pré-leitura ninguém conseguiu expressar tal informação.

Um último produto que avalio no fim desta atividade integradora é a elaboração de uma maquete que representa ilustra as diferentes formas que a água se encontra na natureza. Numa primeira fase os alunos criam, com sólidos geométricos, o ambiente natural – árvores, montanhas e casas; completando a maquete com o rio, o mar, o lago, lagoa, nuvens e chuva. Através de etiquetas que os alunos colocam no respetivo local é possível observar que reconhecem as diferentes formas sob as quais a água se encontra na natureza.

Deste modo, além de produtos realizados, que me permite ter uma percepção global dos resultados atingidos, vou avaliando os alunos durante as tarefas propostas, percebendo como os processos se concretizam. Processos esses como a participação, o empenhamento dos alunos durante as atividades experimentais, a cooperação em pequeno e grande grupo, a pertinência das intervenções, a correções dos conceitos utilizados.

Quarta Atividade Integradora – “Quais os materiais que a natureza produz?”

Como sempre, antes de iniciar uma nova Questão Geradora é proposto às crianças que evidenciem os seus conhecimentos sobre o tópico, as suas dúvidas e curiosidades. A mesma foi realizada utilizando o computador, onde em grande grupo discutiu-se e observou-se os dados que cada aluno contribui para preencher a tabela que estava projetada no quadro interativo. Nesta tarefa foi evidente as concepções alternativas que os alunos desenvolvem sobre o mundo, tentando arranjar explicações para os acontecimentos. Contudo, estas não devem ser menosprezadas, e, como professora, tenho de conhecer e decidir como explorar as propostas de trabalho a partir delas, promovendo aprendizagens significativas para os alunos. No programa de Estudo do Meio (ME, 1998) salienta-se que essa ideia,

todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (p.101).

À pergunta para iniciar a Questão Geradora, “o que sabemos?”, o F. (7 anos) referiu que “um material natural é um material que é natural usar” (F. 7 anos), o que a turma concordou por unanimidade, acrescentando ainda que os materiais naturais são “os materiais que não são perigosos e usamos” (E. 6 anos). Antes de iniciar a pesquisa no computador, mencionei que havia materiais naturais e materiais artificiais, podendo todos contribuir oralmente com exemplos de materiais, registando no quadro.

No momento de conceções prévias os alunos tinham referido que havia um outro nome, que não se lembravam, para designar os materiais perigosos, que as crianças não podiam usar. Dessa forma, neste registo para identificar materiais artificiais o grupo referiu exemplos como “panela”, “fogo”, “faca”, entre outros, que no entendimento do grupo não podiam utilizar, ao que os materiais naturais referiram-se a “lápiz”, “afia”, “borracha”, etc.

As conceções alternativas dos alunos podem ser persistentes e resistentes a novas aprendizagens, por isso é crucial conhecê-las para que consigam abandoná-las em prol das conceções científicas (Leão & Kalhil, 2015). Assim sendo, os alunos pesquisaram autonomamente sobre os materiais e criaram um cartaz para apresentarem ao outro grupo. Partindo do registo elaborado no quadro de exemplos de materiais artificiais e naturais enunciados pelos alunos, foi discutido o conceito de cada material relacionando com os exemplos que tinham proferidos. Uma estratégia para que todos os alunos sejam capazes de mudar as suas conceções a partir do que já sabem, para conceções cientificamente corretas, pois há uma “necessidade de estimular de alguma forma a mudança conceitual onde os professores possam indicar novos caminhos metodológicos fortalecendo ainda mais este assunto” (Leão & Kalhil, 2015, p.3). No entanto, só é possível haver uma mudança de conceções quando o aluno for capaz de fazer uma ligação com as conceções anteriores e com o novo conhecimento, reestruturando o pensamento.

A turma realizou experiências com materiais que tinham contacto todos os dias, tanto no uso de sala de aula, como no espaço exterior, quando iam brincar. O uso de um material do dia-a-dia dos alunos causou mais impacto no desenrolar da experiência, promovendo um maior envolvimento da turma na mesma – “a tua régua é opaca, mas a minha é transparente” (M. 7 anos). O facto de recorrer a materiais do dia-a-dia permite atenuar umas das preocupações dos professores, que os seus alunos consigam

relacionar o conhecimento científico que exploraram dentro da sala de aula para fenómenos que decorrem no quotidiano (Leão & Kalhil, 2015).

Uma das metodologias mais utilizadas ao longo desta Questão Geradora foi o trabalho cooperativo, quer em trabalho de grupo, quando pesquisavam ou elaboravam o cartaz para a apresentação, quer a pares, na leitura da narrativa por cartas. Observei momentos ricos de interação entre os pares. Contudo, durante o trabalho em pesquisa foi mais complicado gerir. Este não é um método que estão habituados a utilizar e independentemente de os grupos ser heterogéneos, onde o 1.º e o 2.º ano estavam integrados, mais alunos do 1.º ano estavam distraídos e a conversar. Tinha que recorrentemente estar à beira deles para conseguirem estar mais focados tarefa. No entanto, na leitura a pares, em que um aluno do 2.º ano apoiava a leitura de um aluno do 1.º ano, correu muito bem, além de o apoiar na leitura os pares criam laços e conhecem-se melhor – “Ele já sabe ler as palavras todas, nem vai precisar da minha ajuda” (F. 7 anos, sobre L. 6 anos). Autonomamente, os alunos do 2.º ano arranjam estratégias para ajudar os seus colegas: lerem as palavras que tinham mais dificuldade, colocar o dedo para conduzir a leitura, ler em coro com o aluno do 1.º ano, foram as estratégias que observei mais.

A cooperação entre os alunos é uma metodologia que tenho de trabalhar mais, quanto ao meu papel na mediação, para proporcionar à turma mais momentos como estes, pois como Refere Niza (1998) quando “trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (p.4).

A exploração do livro pela leitura de cartas a pares revelou-se bastante interessante, um método que nunca tinha colocado em prática, mas que apresentou bastantes aspetos positivos. Os alunos estavam dispostos pela sala dois a dois, por anos diferentes, pois os alunos do 1.º ano ainda não têm a leitura muito desenvolvida e quem acompanhou a sua leitura foi um aluno do 2.º ano. A interação entre os dois alunos foi fascinante, sem querer interromper o apoio que o aluno dava, o próprio foi arranjando estratégias para conseguir ajudar o seu colega, sendo bem-sucedido.

Quinta Atividade Integradora – “Como posso ajudar o ambiente?”

Nesta sessão pretendia-se explorar junto do grupo de alunos os diferentes tipos de poluição e os seus impactos, sendo que, através de fotografias reais projetadas no quadro interativo e sons, os alunos foram referindo, e muito bem, os diferentes tipos de poluição que existem. Por meio de imagens reais, dessa poluição, pretendia-se causar algum impacto nas crianças sobre as consequências para o meio

ambiente, o que realmente aconteceu. Os alunos, principalmente na referência à poluição do solo e da água, as que conheciam melhor, ficaram indignados com a quantidade de lixo presente nas imagens, talvez por nunca imaginarem que acontecia assim em tanta quantidade.

Quando mostrei o novo livro às crianças, com uma tipologia diferente do que estavam habituados a manusear, apenas livros que contêm palavras para narrar uma história, estranharam um pouco, não compreendendo como era possível o livro não ter um texto para contar a história. Foi visível que os alunos na escola, no canto da biblioteca, ou em casa, nunca exploraram este tipo de livro, um álbum narrativo. Dessa forma, e para que todos conseguissem apreciar o livro, mais concretamente as ilustrações que o mesmo contempla, foram projetadas no quadro interativo, em ponto grande. Fui passando com calma as ilustrações para que todos conseguissem observar pormenorizadamente, e os alunos foram produzindo exclamações do que sentiam ao observar, o que não costuma acontecer nos outros livros, já que tinham de estar mais atentos a ouvir a história que estava a ser contada, ou tinham que a contar. Ao mesmo tempo que observavam as ilustrações, criavam a sua própria narrativa – “ele vai buscar o lixo que está no mar” (E. 7 anos), referia um aluno, a propósito de uma das imagens projetadas.

Depois de explorarem o livro criaram uma narrativa com base no mesmo, que tinha como grande objetivo os alunos identificarem os elementos que a compõem, organizando o seu pensamento para posteriormente criarem o texto. Os alunos mais velhos estão mais habituados a fazer este tipo de exercício, conseguindo contribuir de forma mais precisa para esta tarefa. Os alunos mais novos identificaram, e muito bem, elementos como, a/s personagem/ns e o espaço. Para tornar a tarefa seguinte mais interessante, recorri a uma caixa desenhada com pontos de interrogação, uma caixa mistério, que continha etiquetas dos diferentes elementos que cada par tinha de escrever. Após observar esta caixa os alunos ficaram eufóricos, curiosos para saber do que se tratava e do que continha lá dentro. Depois de saber que eram os elementos que iam escrever, observei pares a supor qual a parte que tinham de criar, estando atentos a ver se já tinha saído a outro par. Foi fascinante a interação que os pares mantinham entre si, tanto para adivinhar que parte tinham de escrever, como na realização desta tarefa. Esta interação ativa é muito importante para o desenvolvimento das crianças, pois segundo Katz (2006, p.18) “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação e quando têm um papel activo, em vez de um papel passivo, receptivo e reactivo”.

Para juntar os elementos todos recorreremos a uma cartolina e organizamos segundo a preferência do grupo. Contudo, essa organização respeitou a ordem estabelecida pelas partes essenciais de uma narrativa: a introdução inclui elementos como as personagens, o espaço e o tempo; o desenvolvimento

refere-se às ações e ao enredo da história; e na conclusão percebemos como termina a narrativa e inferimos a moral da mesma. Oralmente foi mencionada a frase que cada par criou, e todos puderam refletir que cada menino criava algo que se calhar não iam escrever e até nem imaginavam.

Como o par que definiu o nome da personagem, “Salah Filipe”, ao referir o primeiro nome, e como é fora do comum, houve alguma inquietação: “Salah??”, questionavam algumas crianças. Nesta história em grande grupo, segundo um par, a personagem “construiu um barco e foi para o Algarve” (L. 8 anos e E. 7 anos). Este par foi logo questionado pelos meninos: “Foi para o Algarve?!” (L. 7 anos). Independentemente de haver alguns questionamentos quanto ao que cada par criou, os alunos aceitavam todas as ideias para a história final, reconhecendo que cada pessoa pensa de forma diferente.

A 5 de junho de 2018 celebra-se o dia Mundial do Meio Ambiente, indo ao encontro do Projeto que a turma está a desenvolver. Assim, pretende-se festejar esta data com uma música, onde os alunos interpretam-na a seu gosto. Depois de refletir sobre este dia, e de anunciar que tinha trazido uma música, os alunos ficaram muito contentes, ansiosos por a ouvir. Com a letra na mão cantavam e dançavam ao seu gosto. A letra da música fala sobre os diferentes elementos que fazem parte do ambiente e incentiva a preservá-los. Ao cantar a música, ao repetir sempre o refrão, os alunos vão consciencializando-se mais depressa as informações que a mesma explora. É muito vantajoso utilizar a música no contexto educativo, pois “além de proporcionar o aumento de conhecimento específico, este é um elemento de aprendizagem cultural que também estimula a sensibilidade, a reflexão sobre valores, padrões e regras” (Oliveira, Rocha & Francisco, 2008, p.2).

A minha maior dificuldade nesta sessão foi a elaboração das etiquetas para a exposição no espaço exterior. Os alunos foram referindo algumas atitudes para colocar no espaço exterior, e eu escrevia no quadro branco para que conseguissem observar a forma correta em termos ortográficos e para que todos pudessem participar, já que o objetivo não era escrever uma atitude por cada aluno, pois a tarefa ia prolongar-se por muito tempo. Na tarefa seguinte ia haver de novo etiquetas com perguntas para espalhar pelo espaço exterior, o que era muito mais interessante haver uma pergunta por cada aluno para que todos participassem. Contudo, os alunos que tinham o papel para escrever uma determinada atitude perdiam-se e escreviam a atitude do outro colega ou até duas atitudes, e até mesmo o título.

Após refletir sobre esta sessão devia ter dado o papel apenas a um aluno e este escrever a atitude no quadro, e assim sucessivamente com as outras atitudes, para que distinguissem qual a atitude que deviam escrever. Também podia ser escrever o nome do aluno à frente da frase com a atitude que lhe tinha sido atribuída a redigir no papel. Talvez com esta estratégia poderia ter corrido muito melhor, pois

os alunos identificavam mais facilmente a atitude que deveriam transcrever.

Apesar disso, houve momentos de grande envolvimento dos alunos nas tarefas, o que demonstra o impacto que o projeto está a ter nas mesmas. As idas ao espaço exterior foram um desses momentos, para organizar o placard e para afixar os cartões com as frases com atitudes para a preservação do meio ambiente. Esta sessão decorreu na maior parte do tempo no espaço exterior, pois tinha como grande finalidade criar cidadãos conscientes e responsáveis, promovendo também hábitos de vida sustentáveis. Segundo Marques (2005) para descobrir mais sobre este tema é crucial o envolvimento de outros espaços externos à sala de aula, havendo um maior envolvimento dos alunos nas atitudes corretas a querer desenvolver. É gratificante para mim observar o entusiasmo dos alunos ao longo das sessões, pois revela que estão a gostar do que lhes proponho e que as atividades vão ao encontro dos seus interesses, percebendo-se que as crianças estão a integrar os conhecimentos nas suas atitudes e que estão a ser significativas para as mesmas.

Anexo III – Mapa de Conteúdos das Atividades Integradoras

- Mapa de Conteúdos da primeira Atividade Integradora

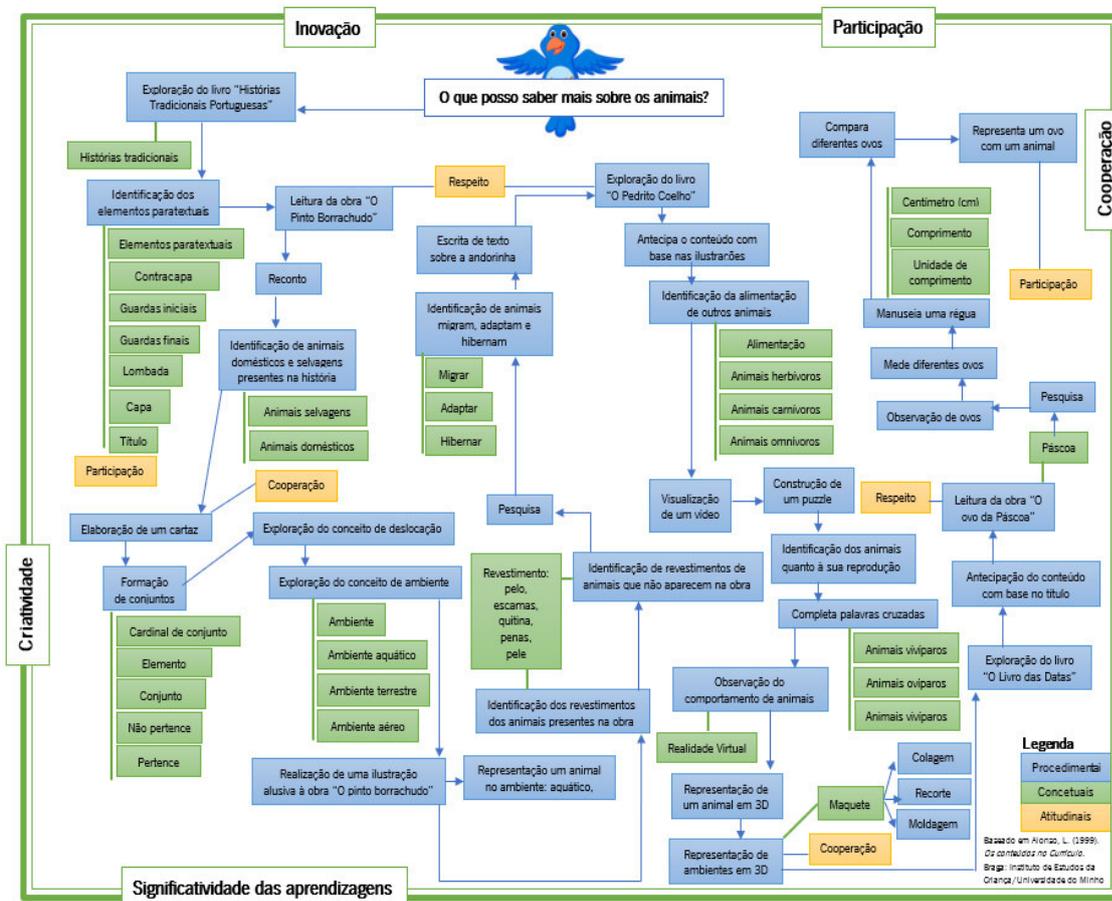


Figura 99 - Mapa de Conteúdos da 1.ª Atividade Integradora

- Mapa de Conteúdos da segunda Atividade Integradora

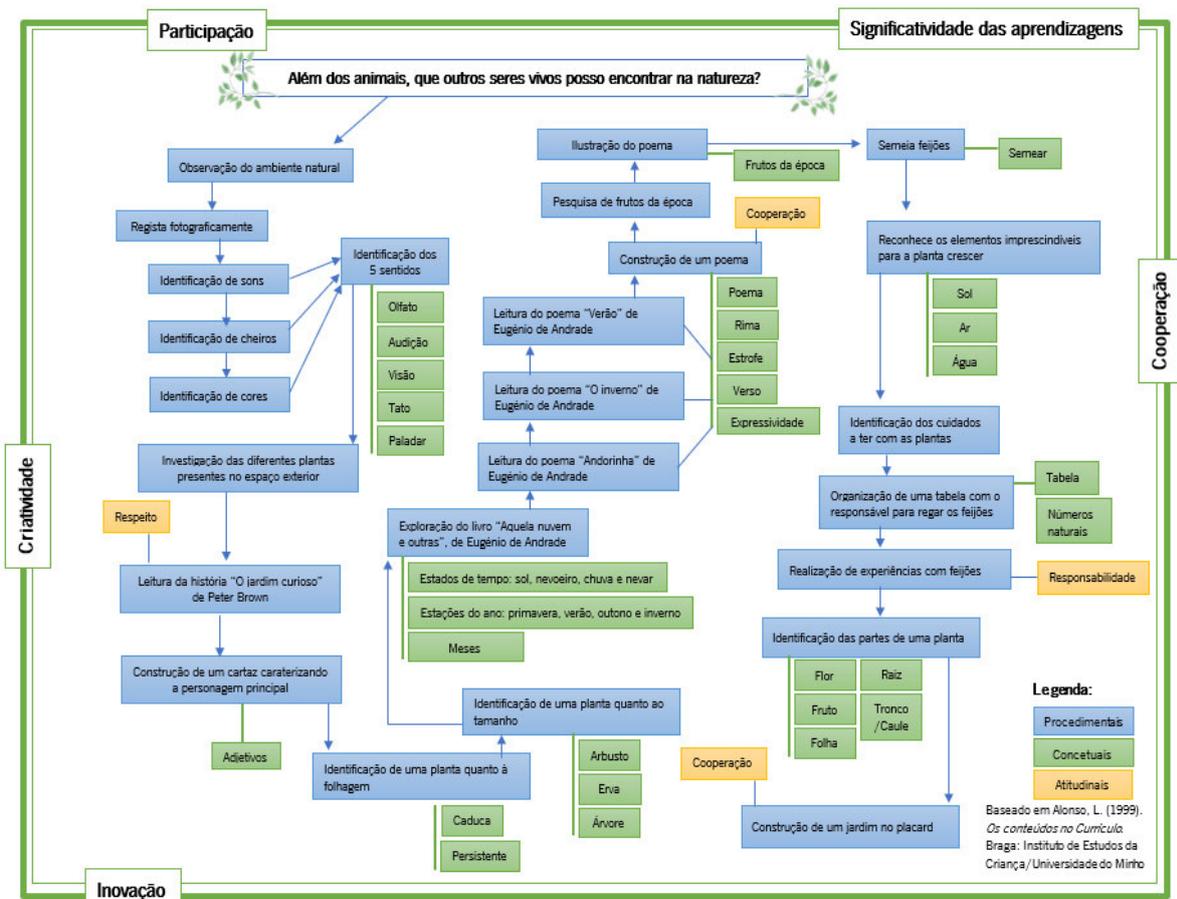


Figura 100 - Mapa de Conteúdos da 2.ª Atividade Integradora.

- Mapa de Conteúdos da terceira Atividade Integradora

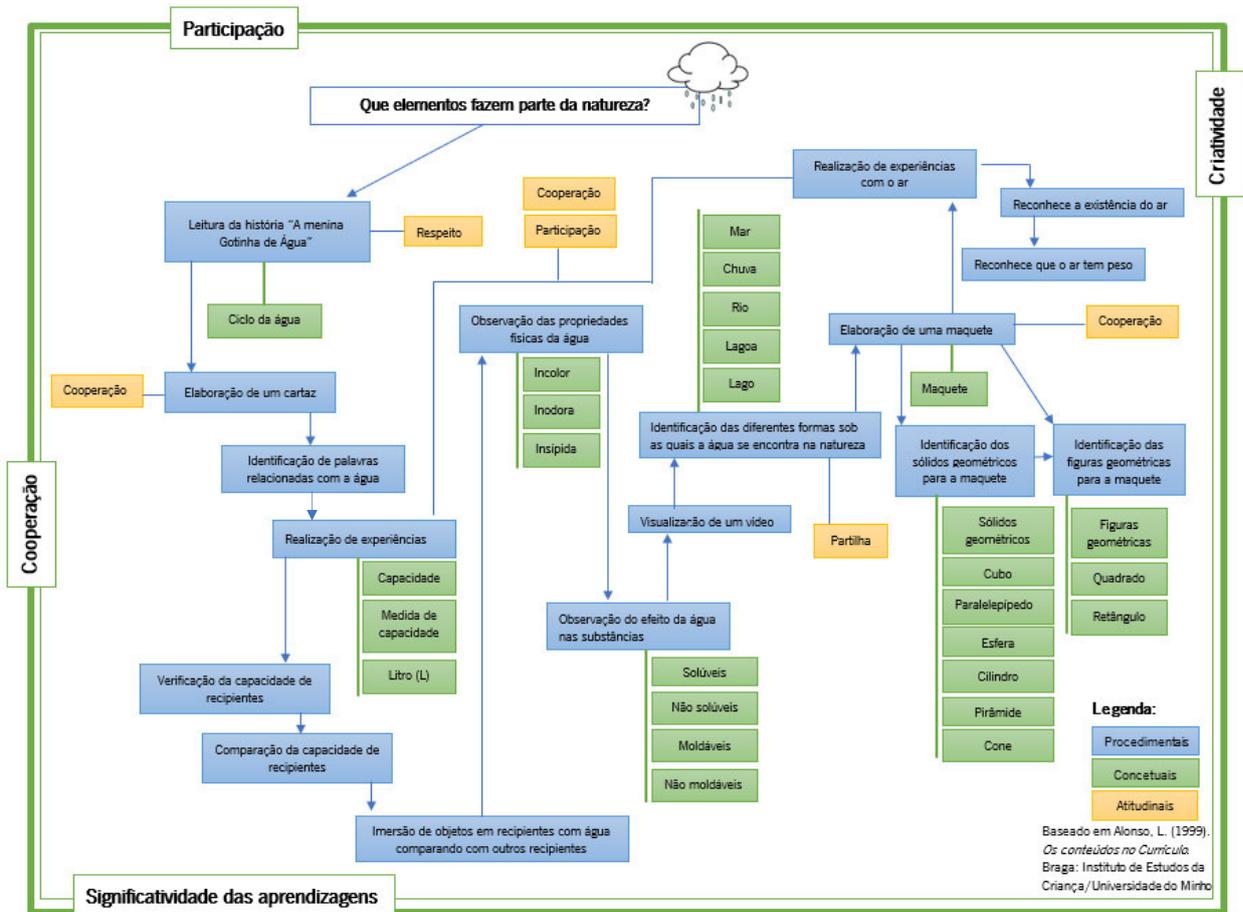


Figura 101 - Mapa de Conteúdos da 3.ª Atividade Integradora.

- Mapa de Conteúdos da quarta Atividade Integradora

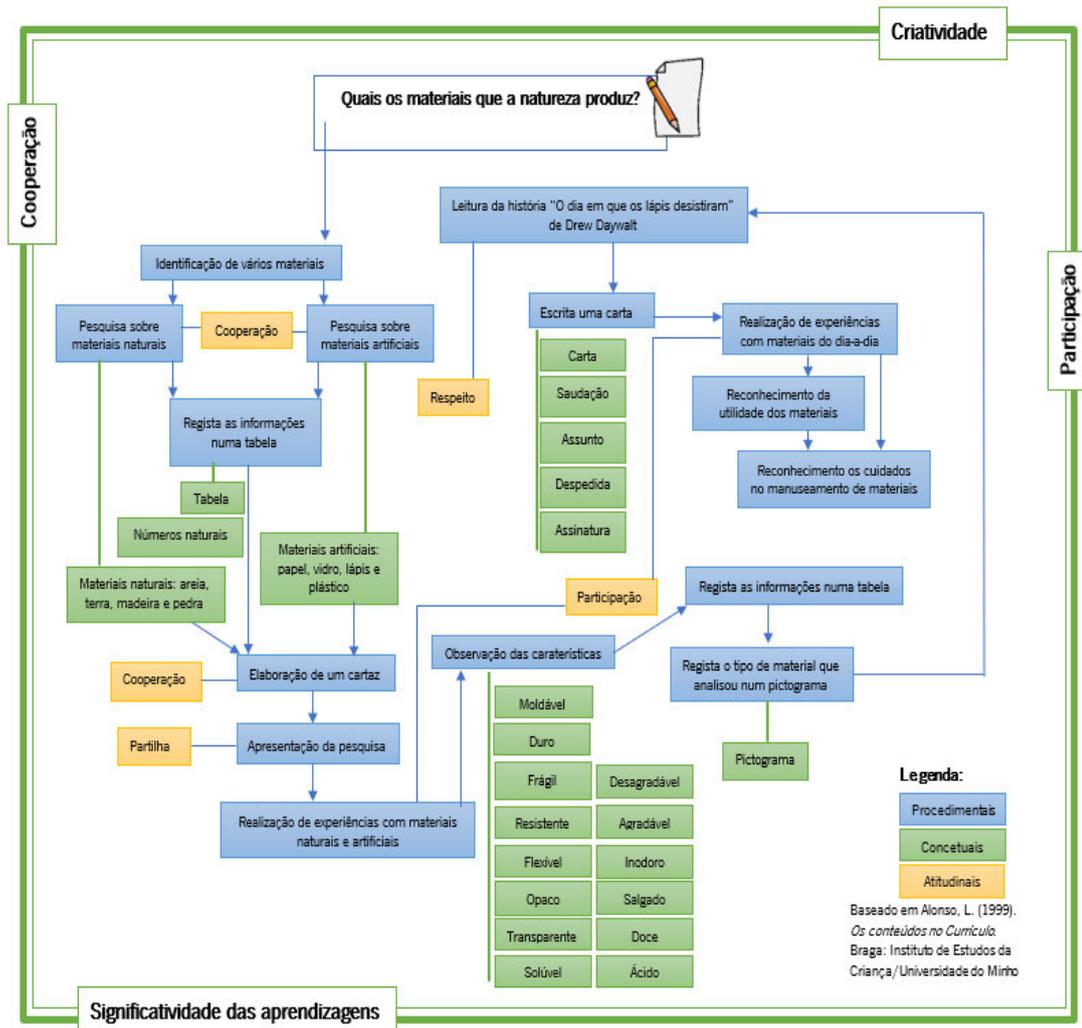


Figura 102 - Mapa de Conteúdos da 4.ª Atividade Integradora.

- Mapa de Conteúdos da quinta Atividade Integradora

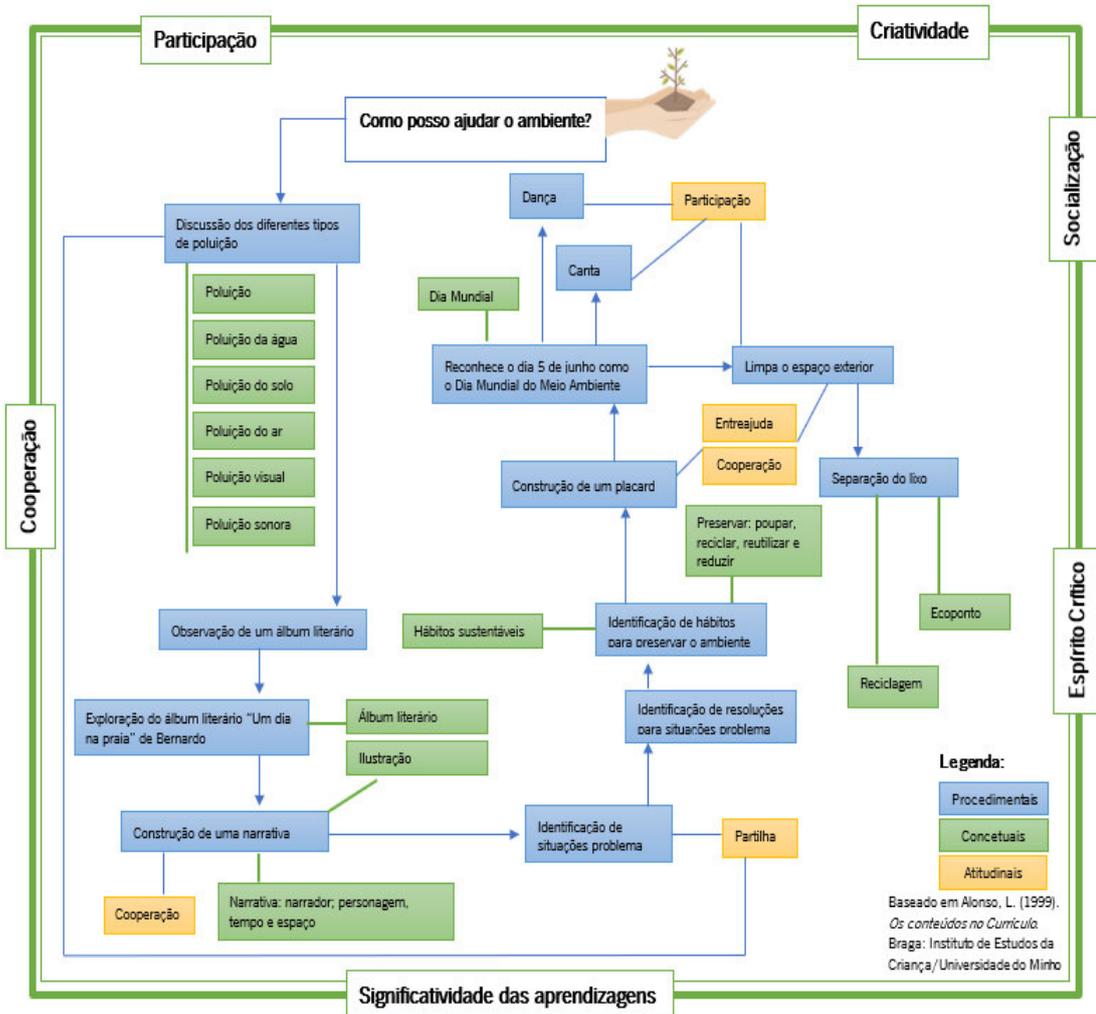


Figura 103 - Mapa de Conteúdos da 5.ª Atividade Integradora.

Nome: _____ Data: _____

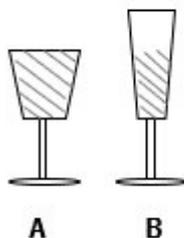
A capacidade



A **capacidade** de uma embalagem é a quantidade de líquido que nela cabe.
Medimos a capacidade em **litros** e representamos um litro assim: **1 ℓ**.

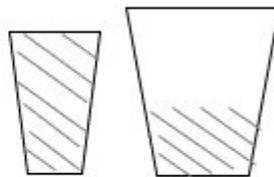
Vamos realizar umas experiências com a água? Mas primeiro diz-me o que achas que vai acontecer.

1. Observa a quantidade de água em cada copo e refere a opção correta:



- O copo B tem menos quantidade de água;
- O copo A e o copo B têm a mesma quantidade de água;

2. Temos dois recipientes, observa a quantidade de água em cada um e assinala a opção correta.

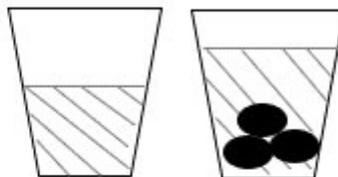


A

B

- O recipiente A tem menos quantidade de água;
- O recipiente A e B têm a mesma quantidade de água;

3. Observa os objetos que tem dentro de um recipiente e os níveis de água dos dois recipientes, assinala a opção correta:



A

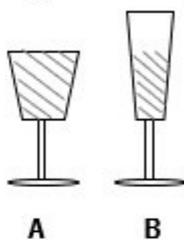
B

- O recipiente A tem menos quantidade de água;
- O recipiente A e B têm a mesma quantidade de água;

Compara as opções que assinalaste com as dos teus colegas.

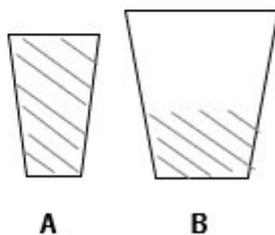
Preenche o registo de novo, mas agora com o que aprendeste na experiência.
Compara com as respostas anteriores.

4. Observa a quantidade de água em cada copo e refere a opção correta:



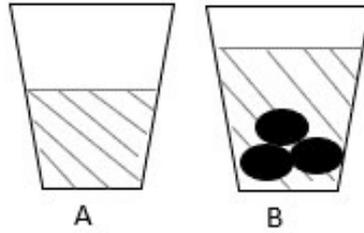
- O copo B tem menos quantidade de água;
- O copo A e o copo B têm a mesma quantidade de água;

5. Temos dois recipientes, observa a quantidade de água em cada um e assinala a opção correta.



- O recipiente A tem menos quantidade de água;
- O recipiente A e B têm a mesma quantidade de água;

6. Observa os objetos que tem dentro de um recipiente e os níveis de água dos dois recipientes, assinala a opção correta:



- O recipiente A tem menos quantidade de água;
- O recipiente A e B têm a mesma quantidade de água;

Anexo VI – Jogo “O Ambiente Natural”



Anexo VII – Poster das aprendizagens realizadas no Projeto

No ambiente natural podemos encontrar...

... muitos animais

Com diferentes características. Alguns têm escamas, quitina, pele, pelos ou penas. Alguns são aquáticos, outros terrestre ou aéreos. Também há animais selvagens e domésticos. Alguns animais são vivíparos ou ovíparos, e os ovos são todos diferentes. Quanto à alimentação, podem ser carnívoros, herbívoros ou omnívoros.

Descobrimos estas informações através da realidade virtual e de livros. Construímos maquetes, cartazes e observamos ovos.

... também plantas

Nós aprendemos que as plantas são seres vivos e podem ser cultivadas ou espontâneas. Precisam de sol, água e ar para viver. As plantas podem ser ervas, arbustos ou árvores e têm folhas persistentes ou caducas.

Andamos pelo recreio a tirar fotografias para conhecer as diferentes plantas que estão na nossa escola. Fizemos experiências com feijões. Cartazes e também um jardim curioso no placard.

... e materiais

Há muitos materiais, e podem ser naturais ou artificiais. Alguns vêm da natureza, os naturais, e outros o homem modifica, os artificiais.

Divididos em dois grupos pesquisamos no google. Apresentamos depois à turma toda em cartaz.

... elementos como a água e o ar

A água faz parte da natureza e é muito importante para a vida, sem ela não vivemos. A água não tem cor, não tem cheiro e não tem sabor. O ar tem peso e ocupa espaço.

Fizemos muitas experiências com balões e água, onde experimentamos sabores e medimos recipientes.

... que devemos cuidar

Aprendemos que devemos ter muito cuidado com todos os elementos, para preservar o meio ambiente. Não devemos calçar as plantas. Não deixar lixo no chão nem no mar. Reciclar, separando o lixo, reutilizar o material e poupar a água.

Mas todos nós devemos fazer estas atitudes, para ajudar a natureza.

Neste poster os alunos do 1.º e 2.º apresentam uma síntese das descobertas e atividades realizadas no Projeto "Vamos à descoberta do ambiente natural?".