



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Isabel Patrícia Rodrigues dos Reis

**O papel do Ecocurrículo na construção de competências transversais na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Isabel Patrícia Rodrigues dos Reis

**O papel do Ecocurrículo na construção  
de competências transversais na Educação  
Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Teresa Sarmento**

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

*Licença concedida aos utilizadores deste trabalho*



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações**  
**CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## Agradecimentos

Nestas linhas, expresso o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que marcaram este percurso. Durante este caminho “deixaram um pouco de vós” e “levaram um pouco de mim”, mas nunca “me deixaram só”. Este projeto implicou a superação de ciclos absolutamente desafiantes a nível pessoal e profissional; por tudo isso, muito obrigada.

À Professora Doutora Teresa Sarmento, um agradecimento especial pelos momentos de partilha da sua experiência profissional, pelos conselhos, pelas correções e sugestões assertivas que me fizeram escutar mais a “voz” das crianças e me transformaram numa profissional mais reflexiva. À Professora Doutora Sara Reis obrigada por acreditar em mim e saber “quem sou”! Ao Professor Doutor Rui Ramos fico grata pela confiança. Existem gestos que dizem tudo!

Ao Professor Doutor Carlos Silva, meu orientador em PIIAP I&II, obrigada por me fazer pesquisar mais, por refletir continuamente e pelas palavras certas nos momentos ideais. A primeira experiência profissional exigiu determinação, mas cessou com o sentimento de dever cumprido e isso devo-o ao Professor. Foi um ano de pura felicidade! Ficou uma promessa/desejo por cumprir, mas quem sabe um dia será possível concretizar.

À Educadora Conceição e à Professora Lurdes, obrigada pelos momentos de cooperação, reflexão, rigor e exigência. Aos dois grupos de crianças obrigada pela vossa genuinidade, pelos sorrisos e pelos “bons dias”, pelos abraços e por me apoiarem a fazer mais.

A ti, Mãe, obrigada por seres exigente e por me incentivares a fazer o melhor. A ti, querido Pai, és uma inspiração e um exemplo de honestidade, pensas sempre primeiro nos *Outros* e só depois em ti. Estes últimos sete anos têm sido de uma luta incessante, mas tu não desististe e persististe.

Meu príncipe, João, obrigada por compreenderes a minha ausência e por todos os nãoos que ouviste a pedidos singelos para brincar ou passear. Sempre foste gentil e carinhoso. A razão e o coração de tudo o que faço!

A ti, Catarina, amiga de todos os momentos, não existem palavras que possam expressar a minha gratidão. Desde o primeiro dia na Universidade que a nossa amizade começou e desde esse momento prosseguimos juntas. O segredo é simples: escutar, respeitar e apoiar em todas as etapas. Só conhecemos a palavra “nós” e rejeitamos o “eu”! Assim, lutamos por “nós” nos momentos de angústia, de dor, de incerteza, mas também no rir por tudo e por quase nada. A nossa superação e resiliência na vida e na Educação são a força única das katytilisadoras!

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

# O papel do Ecocurrículo na construção de competências transversais na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

## Resumo

O presente estudo, intitulado *O papel do Ecocurrículo na construção de competências transversais na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada no Jardim de Infância, num grupo formado por 25 crianças e, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 3.º ano constituída por 27 alunos, no concelho de Celorico de Basto. Trata-se de um relatório de investigação, no qual analisamos os conceitos e as ideias-chave referentes à integração curricular, definindo-se os objetivos de ação e de investigação em concomitância com as especificidades do contexto.

Deste modo, após a fase diagnóstica delimitamos o campo de investigação, delineando as opções metodológicas que permitiram o desenvolvimento de competências transversais por parte dos dois grupos de crianças.

Atente-se que as estratégias implementadas apresentam a confluência de abordagens metodológicas como o trabalho de projeto, a aprendizagem cooperativa e o projeto curricular integrado por permitirem uma abordagem plural, isto é, promovem um conhecimento em rede no qual as crianças têm um papel ativo, estabelecendo-se nexos de significatividade e funcionalidade entre as aprendizagens, integrando-as e transferindo-as para os diferentes sistemas que frequentam/habitam. Pretende-se, assim, que estas aprendizagens contribuam para a formação de cidadãos conscientes, informados e pró-ativos, construindo conhecimentos em espiral, ou seja, os conteúdos e competências possuem uma dimensão concetual, procedimental e atitudinal que se complementam.

A metodologia de investigação-ação orientou ciclos sistemáticos de observação, planificação, ação e reflexão, com o intuito de melhorar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem e, simultaneamente, garantiu a construção metacognitiva do perfil profissional do educador, professor e investigador.

**Palavras-chave:** competências transversais, currículo, ecoliteracia, integração curricular, trabalho de grupo.

# The Role of the Ecocurriculum in the construction of transversal competences both in Preschool and 1st Cycle of Basic Education

## Abstract

The present study entitled *The Role of the Ecocurriculum in the construction of transversal competences both in Preschool and 1st Cycle of Basic Education*, was developed within the scope of a Supervised Pedagogical Practice in a Kindergarten, to a group of 25 children, and in the 1st. Cycle of Basic Education, to a 3rd grade class of 27 students, in the municipality of Celorico de Basto. This is a research report, in which are analysed concepts and key ideas associated to curriculum integration, defining action and research objectives related with the specificities of the context.

Hence, following the diagnosis phase, the research scope was circumscribed to outline methodological options that would allow the development of transversal competences by both groups of children.

The strategies implemented pointed towards merging methodological approaches such as the project work, cooperative learning and integrated curriculum design, as they allow a plural approach, that is to say, they promote network knowledge in which children play an active role establishing meaningful and functional links between learning methods, integrating and transferring them to the different systems they attend/inhabit. Therefore, this learning process aims to help develop conscious, informed and proactive citizens by building a spiral knowledge, namely contents and skills that share complementary conceptual, procedural and attitudinal dimensions.

The research/action methodology was guided by systematic cycles of observation, planning, action and reflection, in order to improve the quality of the teaching-learning process, simultaneously granting the metacognitive construction of the professional profile of the educator, teacher and researcher.

**Keywords:** cross-cutting competences, curriculum, curriculum integration, ecoliteracy, group work.

## Índice

Agradecimentos.....	iii
Declaração de integridade.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Introdução.....	1
<b>Capítulo I: Contexto de intervenção e investigação.....</b>	<b>3</b>
1.1. Caraterização do agrupamento.....	4
1.2. Caracterização do meio/contexto.....	5
1.3. Caraterização dos grupos.....	6
1.3.1. Caracterização do grupo do Jardim de Infância.....	6
1.3.2. Caracterização do grupo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
1.4. Justificação da questão problemática.....	8
1.5. Objetivos do projeto.....	9
<b>Capítulo II: Enquadramento Teórico.....</b>	<b>12</b>
2.1. Concetualização de Currículo: dimensão teórica e histórica.....	13
2.2. Educação.....	17
2.3. Referencial Curricular.....	22
2.3.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar.....	22
2.3.2. Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	26
2.3.3. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	28
2.3.4. Aprendizagens Essenciais.....	30
2.3.5. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.....	32
2.4. Prática reflexiva: comparação entre referenciais curriculares.....	34
2.5. Integração curricular.....	37
2.6. Competências.....	40



2.7. Concetualização da aprendizagem cooperativa.....	43
2.7.1. Características dos grupos da aprendizagem cooperativa .....	46
2.8. Ecoliteracia.....	48
<b>Capítulo III: Metodologia de Intervenção e Investigação .....</b>	<b>51</b>
3.1. Objetivos do projeto .....	52
3.2. Metodologia de investigação ação .....	53
3.3. Estratégias metodológicas de recolha e análise de dados .....	56
3.4. Planos gerais de intervenção e descrição das sessões.....	59
3.4.1. Síntese descritiva global das atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar.....	60
3.4.2 Implementação das atividades na Educação Pré-Escolar .....	64
3.4.3. Descrição das atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar.....	66
3.5. Síntese descritiva global das atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico ....	77
3.5.1. Implementação das atividades no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	83
3.5.2. Descrição das atividades desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico...	85
3.6. Partilhar o projeto .....	100
<b>Capítulo IV: Análise e Tratamento de Dados .....</b>	<b>101</b>
4.1 Análise dos dados na Educação Pré-Escolar .....	102
1.ª Sessão - O que queremos descobrir? .....	102
7ª Sessão: Vamos proteger a Natureza!.....	107
8.ª Sessão: Saltos de coelho! .....	109
11.ª Sessão: Quando as histórias se cruzam! .....	112
Análise global da investigação na Educação Pré-Escolar.....	115
4.2 Análise dos dados no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	119
1ª Sessão: O que queremos aprender?.....	119
2.ª Sessão: Vamos proteger a Floresta! .....	127
6.ª/7.ª/8.ª Sessões: A Contradição Humana em ação e reflexão!.....	134

<b>Capítulo V: Percurso reflexivo</b> .....	145
Conclusões.....	146
Referências bibliográficas.....	152
Anexos .....	157
Anexo 1 – Planificação EPE: Quando as histórias se cruzam! .....	158
Anexo 2 – Planificação 1.ºCEB: O que queremos aprender? .....	161
Anexo 3 – Ficha de interpretação do vídeo .....	163
Anexo 4 – Ficha da Área Curricular da Matemática .....	164
Anexo 5 – Ficha da Área Curricular de Estudo do Meio.....	166
Anexo 6 – PowerPoint sobre as plantas.....	167
Anexo 7 – Revista Nosso Amiguinho A reprodução das plantas.....	168
Anexo 8 – Guião de pesquisa.....	169
Anexo 9 – PowerPoint: polígonos .....	170
Anexo 10 – Ficha da Área Curricular da Matemática .....	171
Anexo 11 – Ficha da Área Curricular Português.....	172
Anexo 12 – Guião de leitura – Dimensão paratextual.....	174
Anexo 13 – Ficha de trabalho a pares.....	175
Anexo 14 – Desafio matemático- Biografia de Afonso Cruz .....	176
Anexo 15 – Canção .....	177
Anexo 16 – Ficha de Pós-leitura .....	177
Anexo 17 – Desafios Gramatix .....	178
Anexo 18 - Primeiro e segundo questionário na EPE.....	182
Anexo 19 - 2.ª/3.ª Sessões: À descoberta dos animais em cooperação! .....	183
Anexo 20 - 4.ª/5.ª Sessões: Vamos refletir para (re)construir! .....	192
Anexo 21 - 6.ª Sessão: A minha, a tua...a nossa voz! .....	201
Anexo 22 - 9.ª Sessão: Os três porquinhos em família!.....	207

Anexo 23 - 10. <sup>a</sup> Sessão: <i>Vamos contar um segredo</i> : descobrimos um rato na Rússia! .....	208
Anexo 24 - 4. <sup>a</sup> Sessão- Animais em vias de extinção! Tenho ideias para a sua proteção! .....	212
Anexo 25 - 5. <sup>a</sup> Sessão - O que podemos fazer para reduzir o consumo de plástico? .....	227
Anexo 26 - 9. <sup>a</sup> Sessão - Vamos reutilizar e vivenciar! .....	238
Anexo 27 - Entre Sessões: A mesma proposta, dois níveis educativos....que indicadores? .....	240

## Índice de Figuras

Figura 1 - Registo pictórico: Que animais nos vêm visitar?, explorando lápis de cera e tintas ....	67
Figura 2 - Escolhas das crianças no plano semanal .....	70
Figura 3 - Recolha de bolotas e exploração do meio próximo .....	71
Figura 4 - Exploração do livro <i>O Coelho Branco</i> através de fantoches .....	72
Figura 5 - Registo da medição com caixas .....	75
Figura 6 - Registo em grupo da narrativa <i>O Último livro antes de dormir</i> .....	76
Figura 7 - Registo das conceções prévias .....	86
Figura 8 - Visualização do vídeo <i>A maior lição do mundo</i> .....	86
Figura 9 - Plantação de árvores.....	89
Figura 10 - Experiência referente às funções das partes de uma planta .....	91
Figura 11 - Livro <i>A Contradição Humana</i> com o devido espírito de contradição .....	95
Figura 12 - Exploração oral do livro .....	95
Figura 13 - Elaboração de um acróstico biográfico.....	96
Figura 14 - Registo das características do texto narrativo .....	96
Figura 15 - Cartaz final referente às contradições do livro .....	98
Figura 16 - Início da elaboração do livro .....	99
Figura 17 - Conceções prévias .....	104
Figura 18 - Plantação de bolotas <i>Saber 3, 4 e 5</i> .....	108
Figura 19 - Realização do plano mensal <i>Saber 1, 2 e 4</i> .....	108
Figura 20 - Ordenação da narrativa .....	110
Figura 21 - Exploração dos fantoches do livro <i>O Coelho Branco</i> .....	111
Figura 22 - Registo da receita.....	111
Figura 23 - Jogos colaborativos .....	124

Figura 24 - Exemplos de textos elaborados individualmente referentes à questão 9.....	132
Figura 25 - Sequência da elaboração da biografia de Afonso Cruz.....	135
Figura 26 - Elaboração do texto verbal para o livro que sugeriram.....	139
Figura 27 - Apresentação dos trabalhos .....	140

### Índice de Tabelas

Tabela 1 - Objetivos de Ação na EPE.....	10
Tabela 2 - Objetivos de Investigação na EPE.....	10
Tabela 3 - Objetivos de Ação no 1.º CEB.....	11
Tabela 4 - Objetivos de Investigação no 1.º CEB.....	11
Tabela 5 - Organização dos Conteúdos nas Metas Curriculares do 1.º CEB.....	26
Tabela 6 - Operacionalização das AE na Área Curricular de Português, Estudo do Meio e Expressões Artísticas .....	31
Tabela 7 - Operacionalização das AE na Área Curricular da Matemática.....	31
Tabela 8 - Sugestão de temas a desenvolver na disciplina de CD ou transversalmente ao currículo no 1.ºCEB .....	33
Tabela 9 - Comparação entre referenciais curriculares .....	35
Tabela 10 - Objetivos de Investigação na EPE.....	53
Tabela 11 - Objetivos de Investigação no 1.ºCEB.....	53
Tabela 12 - Plano geral de intervenção na EPE.....	66
Tabela 13 - Plano geral de intervenção no grupo/turma do 3.º ano .....	84
Tabela 14 - Respostas da importância da leitura .....	106
Tabela 15 - Exemplo de respostas à ficha diagnóstica da Área Curricular de Estudo do Meio..	123
Tabela 16 - Notas de campo das expressões dos alunos no final da 2.ª Sessão .....	133

### Índice de Esquemas

Esquema 1 - Questões de investigação no Projeto .....	10
Esquema 2 - Adaptado do PA, 2007, p. 11 .....	30
Esquema 3 - Adaptado de Alonso, L. (2002). Investigação e Prática n.º 5 - Grupo de Estudos para o desenvolvimento da Educação de Infância. Revista GEDEI .....	37
Esquema 4 - Níveis de integração curricular .....	40

Esquema 5 - Exemplo de trabalho a pares no 1.ºCEB.....	47
Esquema 6 - Adaptado de Latorre, 2003.....	55
Esquema 7 - Redes de partilha e cooperação no projeto.....	100
Esquema 8 - Mosaico de inter-relações da construção de competências transversais.....	115
Esquema 9 - Nexos de significado entre as Áreas Curriculares no desenvolvimento de competências/saberes .....	134
Esquema 10 - Processo de elaboração do livro.....	142

### **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Síntese das sessões na EPE e o seu contributo para o projeto.....	76
Quadro 2 - Síntese das sessões no 1.ºCEB e o contributo para o projeto .....	99
Quadro 3 - Resultados do 2.º questionário .....	116
Quadro 4 - Registo da evolução do desenvolvimento das competências transversais .....	117
Quadro 5 - Registo da evolução do desenvolvimento das competências transversais .....	125
Quadro 6 - Registo da evolução do desenvolvimento das competências transversais .....	143

### **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Questão 2: Considera importante que o seu educando escute histórias no JI?.....	105
Gráfico 2 - Questão 3: Temas preferidos nos livros .....	106
Gráfico 3 - Dados obtidos na ficha diagnóstica de interpretação do vídeo .....	122
Gráfico 4 - Dados obtidos da Ficha da Área Curricular da Matemática.....	130
Gráfico 5 - Dados obtidos nas respostas do guião de leitura/dimensão paratextual .....	136
Gráfico 6 - Dados do Desafio Matemático/Plamatix .....	141

## **Siglas e Abreviaturas**

**AE** - Aprendizagens Essenciais

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**DGE** - Direção Geral de Educação

**ENEC** - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

**EPE** - Educação Pré-Escolar

**ESA** - Agência Espacial Europeia

**JI** - Jardim de Infância

**MCEB** - Metas Curriculares para o Ensino Básico

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PA** - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PAFC** - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

**PCI** - Projeto Curricular Integrado

**PROCUR** - Projeto Curricular e Construção Social

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**1.ºCEB** - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

**PES** - Prática de Ensino Supervisionado

**PAPI** - Plano de Apoio Pedagógico Individual

**ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal/Próximo

**LSBE** - Lei de Bases do Sistema Educativo

## Introdução

O presente relatório de investigação desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresenta uma matriz reflexiva do processo de documentação, decorrente da investigação com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento de competências transversais aos dois grupos de crianças.

Neste sentido, após a observação e a identificação dos interesses das crianças – no caso do grupo da Educação Pré-Escolar a temática dos animais (Área do Conhecimento do Mundo), e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Área Curricular de Estudo do Meio (desenvolvimento sustentável) –, da consulta do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas intitulado *Com Celorico - Educar e Inovar* e os Projetos Curriculares de Turma, definiu-se a seguinte questão problemática: *Será que a articulação entre as Áreas Curriculares/Conteúdo e o trabalho cooperativo, através da ecoliteracia, contribuem para a construção de competências transversais?*

Refira-se que este projeto de investigação reflete as experiências de aprendizagem construídas pelas crianças, assim como o processo de desenvolvimento profissional, sustentando-se no ciclo de observação, planificação, registo, reflexão e ação, sendo esse o cerne das decisões metodológicas.

Por conseguinte, este estudo fundamenta-se na pertinência de integração das diferentes Áreas Curriculares/Conteúdos mediante recursos e estratégias metodológicas diversificadas que respeitem a singularidade de cada criança, permitindo aprendizagens contextualizadas, inovadoras e desafiantes. Neste quadro, importa realçar que as sessões de intervenção resultam da pesquisa e da análise de literatura que as sustentam e dos referenciais curriculares como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o documento das Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e o referencial de Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Trata-se de uma Educação na qual cada criança é “sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p. 9), contribuindo para que mobilizem “valores e competências que lhes permite intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (PA, 2017, p. 10).

Assim, este relatório apresenta-se estruturado em cinco capítulos. No capítulo I apresenta-se e caracteriza-se o contexto de intervenção e de investigação, explicitam-se os objetivos e justifica-se a problemática inerente. No capítulo II, relativo ao enquadramento teórico, procede-se à revisão e interpretação da literatura que alicerça o estudo. Iniciamos pela concetualização do conceito de currículo; posteriormente abordamos a Educação na sua configuração atual, isto é, convocamos a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei Quadro n.º 46/86, de 14 de outubro) em articulação com os desafios emergentes da sociedade; de seguida convocamos os referenciais curriculares em vigor, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE 2016), as Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (MC 1.ºCEB), o Perfil dos Alunos (PA), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), explicitando a sua organização, relevância e comparando as suas similitudes *versus* diferenças; identificamos a importância da integração curricular; clarificamos o conceito de competência e elencamos quais as competências transversais à luz da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e do autor Cachapuz; incluímos ainda neste estudo a concetualização da aprendizagem cooperativa e as características deste tipo de grupos; enquadrámos também a ecoliteracia, visto ser o foco de interesse dos dois grupos que participaram no projeto. No que diz respeito ao capítulo III, designado “Metodologia de Intervenção & Investigação/A experiência”, caracterizamos a metodologia de investigação-ação na qual se baseia este estudo, apresentamos os instrumentos de recolha de dados, os planos gerais de intervenção, uma síntese descritiva global de cada nível educativo e a descrição das sessões implementadas. No capítulo IV averiguamos os indicadores de resultados e realizamos a reflexão sobre os mesmos mediante as evidências apresentadas.

Por fim, no capítulo V, explicitamos as conclusões, as limitações e as recomendações. O relatório cessa com as referências bibliográficas e os anexos nos quais incluímos os materiais e instrumentos de recolha de dados utilizados.



# Capítulo I: Contexto de intervenção e investigação

## Capítulo I - Caracterização do contexto de intervenção e investigação

O presente capítulo inicia-se pela caracterização do agrupamento de Escolas de Celorico de Basto e posteriormente procede-se à contextualização do meio local/contexto pedagógico. De seguida, caracterizam-se os grupos de crianças onde decorreu o projeto de intervenção-investigação, mediante a observação *in loco* do contexto, da consulta de documentos institucionais disponibilizados pela educadora e pela professora titular, tal como de um processo dialógico contínuo com os diversos agentes educativos e os respetivos grupos de crianças. Refira-se que o conhecimento do contexto é fundamental, visto que permite situar o estudo, assim como adequar as propostas de atividades às especificidades identitárias inerentes à realidade educativa e às características das crianças.

Na segunda parte é apresentada a justificação da problemática, bem como as questões e os objetivos de intervenção e de investigação.

### 1.1. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas de Celorico de Basto é uma unidade orgânica formada por 18 estabelecimentos escolares, cujo nível de decisão se situa no *macrodesign*, localiza-se no concelho de Celorico de Basto, distrito de Braga.

O município de Celorico de Basto apresenta uma área de 181,07 km<sup>2</sup> e 20098 habitantes, distribuídos por 15 freguesias. Os setores preponderantes na economia local e nacional têm-se transformado de modo célere. Deste modo, o setor primário, anteriormente dominante com a produção de vinho e de pecuária na zona de montanha é atualmente residual, assumindo o setor terciário uma importância crescente na empregabilidade, nomeadamente no comércio, serviços e indústria têxtil.

No que diz respeito ao Projeto Educativo, este intitula-se *Com Celorico - Educar e Inovar*, sendo definido como objetivo central reposicionar os papéis da escola e da comunidade, ou seja, que se estabeleçam relações recíprocas, não devendo existir barreiras entre estes sistemas, pois complementam-se. Segundo o documento supramencionado, as principais diretrizes deste são a formação para a cidadania, a promoção de valores, um posicionamento não dogmático e a adaptabilidade do indivíduo a novos desafios.

Refira-se que os princípios são cruciais, porque permitem identificar os pressupostos a ter em consideração na determinação dos meios a efetivar de forma a atingir os objetivos. Neste sentido, o Agrupamento de Escolas de Celorico de Basto tem subjacente ao seu Plano Anual de

Atividades a concretização da sua missão e, conseqüentemente, os princípios que definem a sua matriz educativa, nomeadamente: a prossecução do interesse público; a valorização da criança como elemento central do processo educativo; o respeito e reconhecimento do trabalho dos diversos agentes educativos; a autonomia de ensinar segundo as convicções pedagógicas de cada professor desde que a legislação, os programas, as metas e as planificações de cada Departamento sejam cumpridas; o direito de cada membro participar plenamente na vida da comunidade educativa; a estimulação da curiosidade intelectual no desenvolvimento do raciocínio analítico e crítico; o respeito consciente pela Convenção dos Direitos da Criança; a potenciação de práticas de leitura e a procura de bens culturais como meio de realização pessoal; o respeito pelos mecanismos democráticos da representatividade e da liberdade de opinião; e por último a abertura ao meio envolvente.

No que concerne aos valores, evidenciam-se os seguintes: respeito; inclusão, promovendo a solidariedade e a cooperação; a competência, a cidadania, a autonomia; o espírito crítico e o mérito.

## **1.2. Caracterização do meio/contexto**

O Centro Escolar do Mosteiro<sup>1</sup> corresponde ao nível *meso* de decisão, sendo constituído pela Escola EB1 e o Jardim de Infância, a 17 quilómetros da vila de Celorico de Basto, a sede do concelho, cujo maior Património é a Natureza. Este é frequentado por 180 crianças, distribuídas por um grupo do Jardim de Infância e seis turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A vila em que está integrado o Centro Escolar está inserida num meio rural, na qual os setores de atividades predominantes são o setor primário e o setor terciário. A indústria da zona prolifera essencialmente no setor têxtil.

Na Freguesia existe uma Associação Desportiva através da componente do futebol nos escalões de infantis, juvenis e séniores. Ao nível das Associações importa evidenciar o Rancho Folclórico que constitui um meio de preservação e valorização das tradições.

Refira-se que a área da saúde tem representatividade no posto médico, neste caso, o Centro de Saúde.

Relativamente à dimensão dos serviços, destaque-se o Posto de Correios que apresenta uma mini biblioteca constituindo uma oportunidade de desenvolvimento cultural.

---

<sup>1</sup> O nome do Centro Escolar foi alterado ao abrigo da lei de proteção de dados.

No que concerne ao Centro Escolar do Mosteiro, este é constituído pelas valências de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Celorico de Basto, tendo sido inaugurado no ano de 2011, aquando da redefinição do parque educativo. Trata-se de um edifício constituído por treze salas, duas salas de prolongamento, uma sala reservada aos educadores/professores, a biblioteca, uma sala de espelhos (Expressões Artísticas), uma sala para a terapia da fala e psicologia, uma sala de atendimento à comunidade educativa; dez casas-de-banho das crianças e duas casas-de-banho dos educadores/professores. As salas de aula possuem boa iluminação natural com duas janelas amplas. Acresce a presença de ar condicionado e um quadro regulador da temperatura que permite definir o espetro ótimo de conforto do ambiente e de qualidade do ar. Evidenciam-se, ainda, outros espaços frequentados pelas crianças como a cantina e a biblioteca situadas no piso superior.

No espaço exterior existe um parque infantil, um jardim/horta, um campo de futebol, um campo de basquetebol e uma área parcialmente coberta onde as crianças brincam ou têm aulas de Expressão Físico-Motora.

A escola está equipada com recursos didáticos e lúdico-pedagógicos, uma fotocopiadora, duas impressoras, quadros interativos, computadores ligados à rede *wi-fi* e material de desporto.

### **1.3. Caraterização dos grupos**

#### **1.3.1. Caracterização do grupo do Jardim de Infância**

O grupo do Jardim de Infância é formado por 25 crianças, dezassete meninos e oito meninas com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, constituindo um grupo heterogéneo. Este resulta da união de duas salas e da entrada pela primeira vez de crianças com 3 ou 4 anos de idade (60% do grupo).

A rotina do grupo assenta nos princípios do modelo pedagógico *High Scope*, sendo visível no ciclo de planear, fazer e rever, este é desenvolvido pelas crianças com a mediação da educadora.

Refira-se que a sala está organizada em quatro áreas: a área da casinha, a área da biblioteca, a área dos jogos e a área de multimédia. Contudo, esta disposição da sala, dos materiais e das áreas não é estanque, sendo passível de alterações mediante o maior ou menor interesse demonstrado pelas crianças.

Os encarregados de educação, maioritariamente, distribuem-se pela faixa etária dos 35/45 anos. Ao nível das habilitações académicas 25% possui o 4.º ano, 72% tem o 9.º ano, 2% o 12.º

ano e 1% apresenta o grau de licenciado. O envolvimento das famílias na vida educativa das crianças é, regra geral, diminuto, devendo-se isso a múltiplos fatores, nomeadamente a distância do Jardim de Infância face à aldeia/vila onde habitam e/ou trabalham e, nalguns casos, a desvalorização da Educação Pré-Escolar, predominando uma visão assistencialista sobre esta.

As crianças deste grupo têm um ou mais irmãos, à exceção de três crianças que são filhos únicos.

Na dimensão socioafetiva verifica-se que o grupo não apresenta uma identidade grupal coesa e estabilizada, o que provoca atritos como baterem, tecerem comentários depreciativos relativos aos trabalhos de outras crianças e não cederem na gestão dos materiais. Sublinhe-se que a construção de competências sociais ainda está, naturalmente, em fase de construção/desenvolvimento, contudo, estas atitudes são também observáveis em crianças que já frequentam o Jardim de Infância pela segunda vez ou terceira vez.

As crianças provêm de meios sociofamiliares, globalmente, pouco estimulantes e em que as oportunidades culturais são reduzidas. Por conseguinte, verifica-se a premência de planificar atividades contextualizadas, significativas e funcionais que promovam o desenvolvimento das suas competências e potenciem a comunicação nas suas múltiplas linguagens.

### **1.3.2. Caracterização do grupo do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O projeto de intervenção-investigação foi, igualmente; desenvolvido na turma do 3.º ano, constituída por vinte e sete alunos, 15 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade.

Os alunos apresentam-se participativos e empenhados, contudo, o seu *léxico ativo* é diminuto. Atente-se que é necessário gerir as suas intervenções para que escutem as opiniões dos colegas.

As famílias enquadram-se na faixa etária dos 35/45 anos e possuem habilitações literárias que se situam ao nível do 9.º ou 12.º ano de escolaridade. Estas famílias possuem habilitações académicas superiores às do JI, sendo um dos motivos a frequência em cursos de formação para adultos promovidos pelo Estado ou outros impulsionados pelas suas entidades empregadoras. Denote-se que, regra geral, participam e interessam-se pelas vivências dos seus educandos correspondendo às solicitações em que são convidados a participar. Globalmente, todos os alunos têm um ou dois irmãos. Estes provêm de meios socioeconómicos que justificam a atribuição de apoios sociais na escola.

Dois alunos têm um Plano de Apoio Pedagógico Individual (PAPI) devido às dificuldades apresentadas ao nível da compreensão oral e escrita na Área Curricular de Português e da Matemática.

Os alunos são provenientes de meios sociofamiliares nos quais as oportunidades culturais são diminutas, isto é, ambientes em que a escrita e a leitura não fazem parte do quotidiano das famílias. Neste sentido, verifica-se a necessidade de delinear atividades que fomentem a comunicação nas suas diversas dimensões.

Em termos de ritmo de trabalho, os alunos apresentam diferenças, existindo aqueles que em pouco tempo terminam as suas tarefas e aqueles que demoram mais até ao seu término. De um modo geral, dentro do seu ritmo, todos aderem às atividades, no entanto realizam-nas de forma mnemónica, denotando-se lacunas em competências cruciais para uma cidadania informada, consciente e pró-ativa.

#### **1.4. Justificação da problemática**

A justificação para a implementação deste projeto e realização desta investigação deveu-se, fundamentalmente, à observação realizada durante a fase de observação participante em ambos os níveis educativos. Durante este período de tempo, evidenciou-se a dificuldade dos dois grupos de crianças, tanto no Jardim de Infância como no 1.º Ciclo, de trabalhar cooperativamente, sendo esta uma prática pouco habitual na sala. Assim, mostravam-se crianças competitivas ou no polo oposto apáticas, não respeitando opiniões distintas da sua.

No caso do grupo da Educação Pré-Escolar denotava-se a inexistência de compreensão do *Outro*, pelo que urge planificar atividades às quais as crianças reconheçam significatividade, baseando-se numa proposta pedagógica integradora e potenciadora de competências determinantes para uma plena inserção social.

Deste modo o presente projeto de intervenção-investigação tem como pressuposto a articulação das diferentes Áreas de Conteúdos/Curriculares e do trabalho cooperativo, mediante recursos/suportes pedagógicos potenciadores da consciência ecológica e que contribuam para a construção de competências transversais. Pretende-se que esta integração curricular, em concomitância com o trabalho cooperativo, possibilite às crianças construir um raciocínio de índole metacognitivo, criativo e fomente a formação da sua identidade singular e grupal. Por conseguinte, conjugam-se os interesses das crianças, neste caso a Área do Conhecimento do Mundo/Área Curricular de Estudo do Meio, com as outras Áreas previstas nas OCEPE 2016 e no Programa do

1.º Ciclo do Ensino Básico respetivamente, com recursos pedagógicos diversificados na sua estrutura de modo integrado, contextualizado e transversal. Trata-se de promover o contacto com suportes físicos e digitais abrangentes, potenciando o pensamento crítico, científico, criativo e reflexivo na interpretação da chave comunicacional. Este contacto promove uma literacia “global”, tendo o educador/professor o papel de clarificar a importância da descodificação dos implícitos presentes no texto verbal e icónico que apresentam uma matriz identitária específica, por exemplo, ao nível das cores, dos materiais e das formas, despertando a criança para um jogo/desafio que possibilita uma ligação significativa. Evidencia-se a pertinência de potenciar competências como a autonomia, a cooperação, a criatividade, a iniciativa, a distribuição de tarefas, a seleção de informação e a reflexão, que possibilitarão um maior conhecimento de si e dos *Outros*. Neste sentido, constroem paulatinamente um pensamento científico/metacognitivo alicerçado na capacidade de pesquisa, de questionamento, de escutar, de participar/comunicar, de refletir e de partilhar opiniões nos vários sistemas que frequentam/habitam.

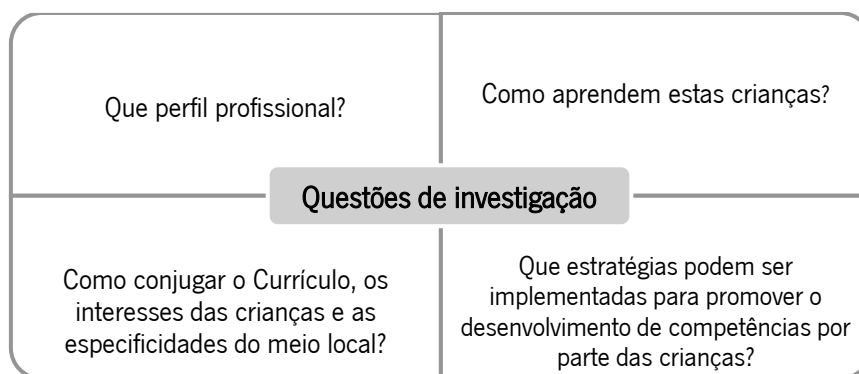
### 1.5. Objetivos do Projeto

Este projeto de investigação-ação norteia-se pelos princípios e valores da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) com o intuito de desenvolver atividades integradoras e promotoras do desenvolvimento de competências transversais, que permitam às crianças um papel ativo no processo de construção das suas aprendizagens, contribuindo para uma cidadania plena no seu meio próximo e longínquo.

Tendo por base estes pressupostos, apresentam-se as questões basilares do projeto de investigação-ação (esquema 1). Nesta linha de pensamento saliente-se a perspetiva de Lídia Máximo-Esteves:

“Formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação. Estas questões relacionam-se entre si e articulam-se com os propósitos e os tópicos de investigação (...). As questões de investigação permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (2008, p. 80).

De seguida, apresentam-se em formato de esquema e de tabela as questões e os objetivos de ação e de investigação a que nos propomos no contexto de Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.



**Esquema 1** - Questões de investigação no Projeto

Objetivos de Ação no Jardim de Infância
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reorganizar a área da biblioteca;</li> <li>2. Construir uma tabela para que as crianças identifiquem as suas áreas preferidas;</li> <li>3. Implementar idas semanais à biblioteca escolar;</li> <li>4. Implementar saídas ao meio próximo;</li> <li>5. Recontar as fases do <i>setting</i> das narrativas através de registos pictóricos, de fantoches, cartazes, da oralidade ou da dramatização;</li> <li>6. Construir registos que garantam a continuidade e a significatividade das histórias na rotina deste grupo;</li> <li>7. Eleger um “bibliotecário” que faça a articulação de como podem “ler” os livros individualmente ou em grupo;</li> <li>8. Elaborar um conto redondo entre as crianças e as suas famílias;</li> <li>9. Contactar com outros suportes textuais como jornais, livros de banda desenhada e revistas;</li> <li>10. Elaborar notícias para o Jornal de Parede para divulgarem o projeto;</li> <li>11. Partilhar o projeto com os pais e a comunidade através da dramatização de uma história que concilie os interesses destas crianças: a música, a dança e o seu meio próximo (literacia).</li> </ol>

**Tabela 1** - Objetivos de Ação na EPE

Objetivos de Investigação no Jardim de Infância
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verificar se este processo de articulação das Áreas de Conteúdo promove a construção de competências transversais;</li> <li>2. Verificar se a introdução de reforços positivos altera a frequência e a qualidade de uso na área da biblioteca;</li> <li>3. Verificar o envolvimento dos pais em práticas cooperativas.</li> </ol>

**Tabela 2** - Objetivos de Investigação na EPE



<b>Objetivos de Ação no 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>
1. Identificar as concepções prévias dos alunos relativas ao desenvolvimento sustentável;
2. Promover o contacto com recursos pedagógicos diversificados potencializando a ecoliteracia;
3. Articular os referenciais curriculares do Ministério da Educação como base de uma Educação holística;
4. Potenciar o pensamento ecológico mediante questões de índole <i>projetivo/ regenerativo</i> ;
5. Promover o pensamento de índole crítico, criativo e metacognitivo que permita construir conhecimentos e atitudes concomitantes com práticas ecológicas sustentáveis;
6. Elaborar registos distintos como cartazes, ecopontos, símbolo do projeto, textos que articulem significativamente os conteúdos curriculares com o contexto pedagógico e as especificidades dos alunos, garantindo a inter-relação entre conteúdos e competências;
7. Delinear estratégias que permitam a articulação entre trabalho individual, pequeno e grande grupo com intuito de que os alunos construam competências transversais significativas e contextualizadas;
8. Potencializar práticas colaborativas com as famílias e o Jardim de Infância.

**Tabela 3** - Objetivos de Ação no 1.ºCEB

<b>Objetivos de Investigação no 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>
1. Verificar se o <i>ecogrupix</i> (ecogrupo) constitui um reforço positivo no que se refere à construção de competências transversais;
2. Aferir eventuais mudanças na compreensão/comunicação mediante a análise de questões das fichas formativas e dos desafios marcados com o símbolo estrela, ou seja, que implicam a articulação e mobilização de conhecimento;
3. Aferir de que modo o contacto com a ecoliteracia em concomitância com o trabalho de grupo contribui para a construção de competências transversais;
4. Verificar a mobilização de estratégias que articulem conteúdos e competências na resolução de problemáticas do meio local e global;
5. Identificar se a Área de Expressões Artísticas potencia a motivação dos alunos.

**Tabela 4** - Objetivos de Investigação no 1.ºCEB

## **Capítulo II: Enquadramento Teórico**

## Capítulo II - Enquadramento Teórico

### 2.1. Concetualização de Currículo: dimensão teórica e histórica

O lexema currículo tem a sua origem etimológica no latim *currere*, cujo significado remete para os seguintes termos: caminho, jornada, trajetória e sequência, integrando, portanto, duas perspectivas antagónicas. Por um lado, evidencia-se a noção de percurso linear e ordenado, por outro indicia um projeto aberto às experiências de aprendizagem e, conseqüentemente, para um processo aberto e dinâmico. Neste sentido, estas concepções díspares demonstram a complexidade de definição de um conceito que tem sido utilizado com aceções distintas, revestindo-se, por isso, de um carácter polissémico.

De acordo com António Ribeiro, o currículo não é unívoco devendo-se reconhecer a sua existência “na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adotam o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (1990, p. 11).

Trata-se de um conceito amplamente debatido e cujas tentativas iniciais de definição e operacionalização se situam no ano de 1895, aquando da fundação National Society for de Study of Education. Contudo, o estudo do currículo numa matriz de cidadania epistemológica decorre no século XX através de Dewey, Tyler e Bobbitt, sendo que este último publicou em 1918 o livro, *The curriculum*, emergindo o conceito de currículo no discurso educativo como um campo de estudo especializado.

No ano de 1949, Tyler propõe a assunção de que o currículo consiste num conjunto de objetivos específicos, isto é, um programa estruturado e planificado que se relaciona com a avaliação, proposta curricular que se designa como *Modelo Clássico do Processo Curricular*. Neste âmbito, De Landsheere (citado por Pacheco, 2001, p. 42) corrobora que o primeiro paradigma moderno do currículo está presente nos Basic Principles of curriculum and instruction de Tyler, no qual este indaga:

“Que objectivos educacionais deve a Escola procurar atingir?”

“Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objetivos?”

“Como podem essas experiências educacionais ser eficazmente organizadas?”

Posteriormente, Huebner defende que o termo currículo apresenta imprecisão reportando-se a palavra “para diversas, e inclusive paradoxais, intenções dos educadores; está carregada de ambigüidade, falta-lhe precisão, refere-se, de um modo geral, a programas educativos das escolas” (Huebner, citado por Pacheco, 2001, p. 201).

Segundo Goodlad (citado por Silva, 2011, p. 2), o currículo relaciona-se com a corrente ideológica vigente, assim como com os agentes que intervêm no processo curricular. Assim, o autor reitera a existência de um currículo intrínseco à sala de aula e outro de cariz experiencial, no qual o aluno é o elo entre estes e, portanto, o garante da sua operacionalização e concretização.

Sublinhe-se que este debate relativo à teorização curricular é aferível na teoria proposta por Kliebard (citado por Pacheco, 2001, p. 42) mediante questões problematizadoras que se enquadram como objeto de estudo da Teoria de Desenvolvimento Curricular:

“Por que devemos ensinar isto e não outra coisa?”

“Como se devem inter-relacionar as distintas partes do currículo de modo a obter-se um conjunto coerente?”

Stenhouse, em 1987, concebe o currículo como um plano que induz uma ação, superando-se a visão dualística predominante que circunscrevia o currículo ao campo teórico ou prático, ou seja, estas duas dimensões não coexistiam. Refira-se que o contributo de Stenhouse introduz uma característica inovadora ao currículo, a possibilidade de se realizar um levantamento de hipóteses no qual cada escola o adapta, selecionando os métodos que melhor respondem ao contexto social de cada instituição. Por conseguinte, consubstancia esta ideia argumentando que o currículo é um processo ao invés de um produto: “Um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efectivamente realizado” (Stenhouse, citado por Pacheco, 2001, p. 39).

Por sua vez, Januário (citado por Pacheco, 2001, p. 17) sistematiza e categoriza o currículo em quatro sentidos: tradicional, formal ou administrativo, experiencial e behaviorista.

Relativamente à vertente tradicional do currículo esta acomoda um plano de estudos que inclui as várias disciplinas e os conteúdos programáticos.

No que concerne ao sentido formal ou administrativo, este conceito de currículo possui uma aceção de proximidade da anterior, mas especifica aspetos como o horário de cada disciplina, os manuais escolares e as metas curriculares consoante cada nível educativo.

No que diz respeito ao sentido experiencial, como indica a sua denominação, engloba as definições operacionais de aprendizagem, ou seja, são as experiências de aprendizagem que o aluno vivencia sob a tutela da escola.

Por último, a vertente behaviorista privilegia os resultados observáveis em detrimento dos resultados não previsíveis, do processo e das variáveis ambientais.

Saliente-se que os exemplos supramencionados evidenciam a complexidade de definir e demarcar o seu espectro, sendo que o conceito de currículo difere de sociedade para sociedade, e mesmo de autor para autor.

Deste modo, Grundy (citado por Pacheco, 2001, p. 18) defende que o currículo é fundamentalmente um processo de construção:

“O currículo não é, no entanto, um conceito, é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas”.

Denote-se a aproximação do conceito de currículo, por este autor, a uma visão mais próxima de um ideal humanista, perspectivando-o como a “interacção entre alunos e professores, daí que os participantes sejam considerados como sujeitos e não como objectos, o que implica a tomada de decisões sobre os propósitos, o conteúdo e a conduta do currículo”. Desta forma o currículo implica construção, não sendo estanque e definitivo, porque é “na relação com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular do seu discurso” (Kemmis, citado por Pacheco, 2001, p. 18).

Afigura-se a transformação do currículo para uma significância mais flexível, atribuindo maior relevância às especificidades situacionais de cada contexto pedagógico e um papel mais ativo e reflexivo dos diversos agentes educativos no intercruzamentos dos vários sistemas como argumenta Gimeno e colegas (citados por Pacheco, 2001, p. 18):

“Por isso argumentamos que o currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino, acções que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc..., e que, enquanto subsistemas autónomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na prática pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro distinto”.

Para Zabalza o currículo transformou-se numa *palavra mito*, o que induziu a considerar-se moderno e atualizado quem dominava o seu significado. Assim, definiu-o como um conjunto de metas a cumprir, incluindo conhecimentos, procedimentos e atitudes que deveriam ser explorados de modo contínuo.

Importa por isso referir a existência de duas tendências para a definição de currículo que se relacionam com circunstâncias históricas específicas.

A primeira tendência aponta para um plano de estudos normativo, sequencial e estruturado segundo objetivos, conteúdos e atividades concomitantes com a natureza de cada disciplina.

A segunda corresponde a um currículo flexível, dependente das singularidades de cada contexto, um *currículo em ação* no qual são valorizadas as experiências anteriores dos intervenientes, o conjunto de saberes, atitudes e valores contruídos *a priori*, mas que devem ser considerados na organização do currículo, pois cada indivíduo possui um *capital cultural* singular que deve ser ponderado para que a Escola se configure como democrática, inclusiva e humanista, ao invés de perpetuar e condicionar o *habitus* de cada indivíduo (Bourdieu & Passeron, 1964). Estas duas visões traduzem referências simultaneamente convergentes e divergentes no domínio das Ciências da Educação.

Schawb, Foshay, Rugg, Caswell, Stenhouse, Gimeno, Zabalza e Kemmis surgem associados a esta segunda tendência, visto que apresentam o currículo como um plano no qual constam as experiências educativas vivenciadas no contexto escolar, mas ancorado em princípios como a flexibilidade e adaptabilidade deste às condições da sua aplicação.

Nesta perspectiva aberta do currículo importa evidenciar o contributo de Luísa Alonso para a sua clarificação, afirmando: “não há uma noção de currículo, mas antes concepções curriculares (...) intimamente ligadas aos modelos psicológicos, sociológicos, epistemológicos e pedagógicos que lhe serviram de base” (1996, p. 18). Contudo, procura concetualizar currículo reiterando que “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 de experiências educativas planificadas para isso” (1996, p. 18).

Neste sentido, parece-nos que o currículo é um projeto integrado que deve articular o contexto histórico-cultural, a formação de profissionais da Área da Educação, as potencialidades de cada criança (*ser mais*), a planificação de experiências de aprendizagem promotoras dos pressupostos de *aprender a aprender*, *aprender o que fazer*, *aprender como fazer*, *aprender porque fazer* e *aprender a ser*, nas quais as crianças devem participar na sua definição, contribuindo com as suas propostas. De seguida, estas são conjugadas com as intenções do educador/professor e as características intrínsecas àquele contexto, de forma a delimitar as melhores opções “em termos de capacidades, conteúdos, metodologias e processos de avaliação de maneira consistente e coordenada” (Alonso, 1996, p. 18).

Nesta linha de pensamento, Gimeno e Alonso reiteram que o currículo depende do contexto, dos valores, dos professores, das famílias e dos alunos. Trata-se de um conceito em construção permanente e que depende de fatores extrínsecos de ordem política e administrativa, mas também intrínsecos.

Em suma, não é possível definir inequivocamente currículo, pois este é influenciado por forças dispare e dualismos. Contudo, apresenta-se esta síntese que engloba algumas das considerações tecidas anteriormente:

“um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (Pacheco, 2001, p. 20).

## 2.2. Educação

A Educação deve estar intrinsecamente relacionada com os desafios e as exigências da sociedade, norteando-se necessariamente por valores democráticos e correspondendo à emergência de novas problemáticas, mas igualmente oportunidades de as crianças terem um papel ativo na construção do seu conhecimento, dissipando-se as barreiras visíveis e invisíveis entre Áreas de Conteúdos/Curriculares, formando-se, assim, uma *comunidade de aprendizagem* em que as famílias, a comunidade e os vários agentes educativos constituem uma rede de cooperação.

De acordo com Castro (2012), as transformações sociais têm decorrido de modo célere, surgindo realidades educativas nas quais coexiste a multiculturalidade, a diversidade religiosa, diferentes etnias o que deve induzir a mudanças no *Modelo Tradicional* dominante e a reflexão profunda de qual é o papel da Escola. Trata-se de valorizar a capacidade de atualização dos conhecimentos e dos procedimentos, estabelecendo os educadores/professores nexos significativos entre estas dimensões, e simultaneamente com as singularidades de cada criança, a análise criteriosa do ambiente educativo, organizando-o em prol da formação holística das crianças, a definição de princípios educativos concomitantes com um projeto de cariz local e global. Importa, por isso, que o educador/professor equacione as potencialidades e limitações de cada contexto pedagógico, quais os recursos de que dispõem para que possa co-construir um projeto com significatividade e funcionalidade para o grupo.

Assim, a Educação objetivada pela ação da Escola deve ser um dos pilares da sociedade, devendo estabelecer-se articulações consistentes entre esta e a comunidade, ou seja, a Escola não pode funcionar como um *nicho* isolado e à margem do sistema histórico, político, económico, cultural e social. Neste sentido, é crucial que os conhecimentos, as competências e os valores façam parte da Escola como meio efetivo de valorização do sujeito na sua dimensão individual e grupal.

A construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e promotores de uma participação pró-ativa, reflexiva e cívica de cada indivíduo são cruciais na Educação, estando preconizadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Nesta linha de pensamento corroboramos a conceção de Educação de Luísa Alonso: “a educação como um processo ativo e contínuo de construção humana (desenvolvimento), realizado através da interação (mediação) com o meio/cultura (aprendizagem), tendente à consecução da autonomia pessoal (consciência e responsabilidade) e da cidadania (integração ativa e crítica na comunidade)” (Alonso, 1996, p. 6).

Sublinhe-se a este respeito a importância da valorização da Educação Pré-Escolar reforçada pela Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) que estabelece como princípio geral:

“A educação-pré-escolar é a primeira etapa do ensino básico no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomos, livres e solidários” (Diário da República n.º 34, Série I-A., 1997, p. 670).

Refira-se a este respeito o que é explicitado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE 2016):

“Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planejar o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abrangendo não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade” (Costa *in* OCEPE, 2016, p.4).

As investigações, os documentos formulados e a organização do Sistema Educativo defendem uma formação holística baseada na construção dos conhecimentos de modo integrador e inter-relacionado, constituindo a fase da Educação Pré-Escolar “um período crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para as aprendizagens futuras” (Costa *in* OCEPE, 2016, p. 4). Contudo, apesar do percurso da Educação em Portugal ter-se alterado a partir do 25 de abril de 1974, ainda existem desafios que permanecem, nomeadamente a necessidade de uma maior autonomia dos educadores/professores, a real cooperação entre estes que se configura como uma etapa por atingir e a predominância de uma Escola onde ainda se configura o *Modelo Tradicional* como o mais adequado. Por oposição a estas ideias é visível nos discursos de vários autores uma posição antagónica e que se inscreve na LBSE, na Convenção dos Direitos da Criança e em outros referenciais que demonstram a centralidade de práticas inovadoras, de cooperação, integradoras, reflexivas e fundamentalmente de e para as crianças. Por conseguinte, o educador/professor pode e deve construir um *currículo em ação* e, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, alternativo aos



manuais que, assim, assumem a sua verdadeira função, isto é, um recurso/ferramenta pedagógica e não a base de todas as decisões. Denote-se que escutar as crianças e os seus interesses “não é alienar o currículo. Numa práxis educativa e reflexiva os dois elementos, criança e currículo, não existem como dois lados dicotômicos, mas como elementos com identidade própria, entrelaçados numa corrente em desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 58).

Acresce a pertinência de o educador/professor ser um profissional em constante procura de potenciação e renovação do conhecimento, consciente e reflexivo da sua prática, do currículo e das suas opções, pois estas “têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 36).

Segundo Roldão (2007), urgem práticas de trabalho cooperativo para que cada profissional possa contribuir durante o processo de construção, no entanto, são também importantes períodos de reflexão individual para uma ação metacognitiva.

As considerações supramencionadas de continuidade maioritária de um *Modelo Tradicional* no 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentam representatividade nas afirmações do atual Secretário de Estado da Educação:

“Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com plena articulação das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente (...). Hoje, quando discutimos os restantes níveis educativos, conversamos sobre a necessidade de inovar nas metodologias de ensino, de promover a criação de salas de aula inovadoras, com espaços em que os alunos se possam sentar no chão ou circular livremente, do potencial e aproveitamento do dia-a-dia dos alunos para a integração plena nas aprendizagens” (Costa *in* OCEPE, 2016, p.4).

No presente estudo, propomo-nos, a uma Educação na qual os interesses, as conceções prévias, os conhecimentos, procedimentos e atitudes formam um todo integrado promotor de competências indispensáveis para uma cidadania informada, consciente e pró-ativa.

De acordo com Azevedo (2000), aprender consiste em última instância no processo de transferência para uma situação nova do que foi construído numa situação inicial de aprendizagem. Por isso, transferir implica a atividade de recontextualizar, o que constitui a última fase no domínio de uma competência (Azevedo, 2000, p. 24).

Posto isto, a Educação inclui, portanto, os processos de ensino-aprendizagem que abrangem a realidade cultural de cada criança sendo crucial que a comunidade educativa, e a sociedade em geral “tomem consciência das múltiplas infâncias que no seu interior coexistem, e

as tratem com os dispositivos diferenciados que possibilitem a sua educação e integração plena” (CNE, 2008, p. 187).

Trata-se de cumprir os princípios da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) de matriz democrática e inclusiva “garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar”.

Desta forma a Escola assume-se como "um importante contexto para a aprendizagem e exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania (...) formando cidadãos responsáveis, autónomos, solidários, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (DGE, 2012, p. 1).

O maior desafio que se coloca às escolas, na atualidade, é garantir o desenvolvimento de competências e atitudes que possibilitem uma ação transformadora dos alunos na sociedade. Deste modo, os educadores/professores têm como premissa, o dever de incluir naturalmente e transversalmente a Educação para a Cidadania, pois esta “refere-se também aos valores, atitudes e comportamentos expectáveis do ‘bom cidadão’ e da própria sociedade” (Santos, 2011, p. 5).

Ressalte-se o que é postulado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), na qual constam os princípios gerais e estruturadores, importando realçar o que está consignado relativamente à formação pessoal e social para o exercício de uma cidadania plena e democrática. No que diz respeito aos princípios gerais, é reconhecido no artigo 2.º, ponto 4 e 5:

4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho;

5 - 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 (LBSE, 1986, artigo. 2.º).

No que concerne aos princípios organizativos (artigo 3.º), nestes são estabelecidos de forma inequívoca os valores que se inscrevem numa conceção de educação para o desenvolvimento pessoal e social e para uma cidadania livre, democrática e responsável:

O sistema educativo organiza-se de forma a:

a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os

valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;

j) Assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de co-educação e de orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;

l) Contribuir para desenvolver o espírito e a práticas democráticas, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na escola e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

Analisando os objetivos do ensino básico é aferível a valorização da dimensão de formação pessoal e social e da cidadania que está patente em sete das catorze alíneas do artigo 7.º:

“São objectivos do ensino básico:

a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com valores de solidariedade social;

(...)

e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;

f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;

g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa;

h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

(...)

n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral (LBSE, 1986, artigo. 7.º)”.

No âmbito das prioridades da Educação e concomitantemente da Educação para a Cidadania e Desenvolvimento foram assumidos, mais recentemente, compromissos nacionais como: a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2020); o Plano Estratégico para as Migrações (2015-2020); o V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação (2014-2017); o V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género (2014-2017); o III Plano Nacional de Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos (2014-2017); a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015); o Plano Estratégico da Segurança Rodoviária 2016-2020-PENSE 2020; o Plano Nacional de Formação Financeira (2016-2020), e internacionais, nomeadamente a Educação para a Cidadania Global: preparar os aprendentes para os desafios do século XXI (2014), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2016-2030); a Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos (Conselho da Europeu) que traduzem os

valores inscritos na LBSE e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho e Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 19.º, de 6 de julho) e nas Aprendizagens Essenciais, isto é que compete à Escola garantir o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida, bem como uma adequada formação para o cumprimento dos objetivos para o desenvolvimento sustentável.

No quadro atual é constatável que esta reorganização curricular concorre para a centralidade que a Educação para a Cidadania assume no panorama Educativo Nacional e Internacional na construção e fortalecimento da “auto-estima, do auto-conhecimento e o conhecimento dos outros, de modo a possibilitar a inserção no colectivo, percebendo-se como alguém com direitos e deveres e como agente de transformação social responsável e consciente dos seus próprios limites” (DGE, 2019, p. 1). Na mesma linha de pensamento, Audigier (citado por Figueiredo, 2002, p. 54) refere que “a Educação para a Cidadania não é um conteúdo escolar ou um conjunto de actividades: é uma finalidade essencial das políticas educativas”.

A presença mais sistemática e consistente da Educação para a Cidadania preconiza a intenção de assegurar:

“um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional” (Preâmbulo do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio).

Assumem, por isso, uma “natureza transversal e integradora: são transversais no sentido em que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo; são integradoras porque se constituem como espaços de integração de saberes diversos” (Abrantes, 2002, p. 11).

## **2.3. Referencial Curricular**

### **2.3.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, doravante designadas de OCEPE, inscrevem-se numa “filosofia” sócio-constructivista, aferível na conceção da criança como “um sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p. 9).

Nesta conceção a criança sugere materiais, atividades, coopera com o seu grupo, argumenta as suas ideias e respeita opiniões distintas, isto é, planifica as suas atividades de modo competente e autónomo, de acordo com a seguinte dimensão focada nas OCEPE:

“esta autonomia passa igualmente pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo e a sua distribuição equitativa. Esta participação na vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a cooperação” (2016, p.36).

Relativamente à sua estrutura, esta inclui três capítulos: o primeiro relativo aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; a intencionalidade educativa, a-construção do currículo e a organização do ambiente educativo; no segundo capítulo apresentam-se as Áreas de Conteúdo, neste caso: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação que inclui quatro Domínios e subdomínios, nomeadamente o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística que engloba o Subdomínio das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro, da Música e da Dança. Refira-se, ainda, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Domínio da Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo.

No capítulo II, as Áreas, os Domínios e Subdomínios principiam-se pela explicitação teórica da sua importância para o desenvolvimento integral da criança, sendo descritas as suas potencialidades e o modo como podem ser desenvolvidas na prática pedagógica mediante exemplos de recursos pedagógicos, de atividades e nalguns casos de sugestões de articulação com outras Áreas. Refira-se que a descrição surge acompanhada de ideias-chave presentes em barras laterais que tornam a leitura tangível. No final a informação é apresentada sob o formato de quadros síntese nos quais consta como as aprendizagens podem ser observadas, como o educador pode promover essas aprendizagens e perguntas para reflexão. Esta organização por Áreas distingue-se da organização tradicional por Áreas de desenvolvimento (cognitivo, sócioafetivo) alicerçando-se no pressuposto de que o desenvolvimento e a aprendizagem estão intrinsecamente relacionados (Folque, 2018).

Sublinhe-se que esta organização permite uma leitura que fundamenta a prática pedagógica, contudo, durante o projeto de intervenção-investigação, constatamos que a sua utilização e consulta na rotina diária carece de uma estruturação mais inteligível e funcional sendo relevante, por exemplo, que estas tabelas formem um documento único orientado para a prática onde estas constem estruturadas por Áreas e com um espaço para as observações do educador.

O último capítulo, intitulado Continuidade Educativa e Transições, sugere possíveis articulações entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, reforçando a importância de estabelecer a comunicação e cooperação entre educadores de infância e professores do 1.º Ciclo que, regra geral, apresentam perspetivas díspares sobre os pontos convergentes de cada Perfil Profissional, as especificidades de cada profissional de educação, assim como o que as

crianças devem aprender, continuando a dificultar “a continuidade e a transição de um ciclo de educação para outro” (Folque e Lopes-da-Silva, citados por Folque, 2018, p. 48).

No que concerne às Áreas de Conteúdo previstas nas OCEPE 2016, estas articulam-se de modo intencional, natural e significativo, em concomitância com as especificidades do contexto pedagógico, das crianças, do contexto familiar e do seu meio próximo. Por conseguinte, este documento expressa a centralidade do ciclo de observação, documentação, investigação, reflexão e ação na prática do educador, de forma a delinear atividades/projetos abertos e flexíveis que respeitem a “voz” das crianças, o que implica “tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (OCEPE, 2016, p. 5). Assim, é crucial que o educador utilize instrumentos de recolha e análise de dados diversificados com o intuito de:

“compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permita ‘ver’ a criança sobre vários ângulos e situar essa visão no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. A organização, análise e interpretação dessas formas de registo constitui-se como um processo (...), que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (Silva et al., 2016, p. 14).

Denote-se que as OCEPE 2016, apesar de se enquadrarem numa conceção de criança como construtora ativa das suas aprendizagens, conferem igualmente total autonomia ao educador nas suas opções metodológicas, na definição e organização do ambiente educativo, na estruturação dos princípios educativos. Tal como é postulado, “as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (p. 13). Neste sentido, esta organização das OCEPE 2016 potencia que o educador assuma o papel de investigador que lhe confere maior liberdade de escolha, contudo, implica igualmente que se fundamente continuamente a nível pedagógico e científico. Assim, é crucial que a prática pedagógica seja o reflexo do que cada grupo de crianças comunica, desenvolvendo atividades promotoras de competências como a autonomia, a criatividade, a capacidade de investigação e de expressar a sua opinião de forma informada e reflexiva. Foca-se o melhor de cada criança, isto é, o *ser mais*, vivenciando na rotina do Jardim de Infância uma cidadania ativa, na qual constrói os seus direitos e deveres, compreendendo o seu papel no grupo social a que pertence tendo direito a brincar, a expressar o que pensa, a ter acesso à educação, a ter uma família, entre outros.

Deste modo a criança tem um papel ativo nos diversos sistemas (*micro, meso e macro*) que frequenta ou habita, tal como se evidencia nas OCEPE: “é neste contexto que se desenvolve

a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (OCEPE, 2016, p. 39).

Trata-se de um documento que apoia o educador a desenvolver práticas promotoras de uma cidadania ativa, no entanto, o modo como se implementa cada atividade/projeto é plural, ou seja, o currículo renova-se na ação dependendo do educador a capacidade de observar escutar, dialogar, identificar, registar, compreende e refletir sobre as especificidades de cada criança e contexto pedagógico que não é uno, mas sim polifacetado.

Evidencie-se que as Áreas de Conteúdo previstas nas OCEPE 2016 podem e devem, no nosso ponto de vista, ser articuladas de modo natural e intencional correspondendo à análise reflexiva dos registos produzidos pelas crianças e das suas sugestões, visto que é esta documentação que permite explorar de forma significativa os diferentes Domínios.

Saliente-se que as OCEPE explicitam os princípios basilares da ação pedagógica descrevendo possíveis abordagens, o que implica um educador reflexivo que não se limite a uma resposta absoluta, que observe as várias possibilidades de resposta num mesmo percurso. Neste sentido, é crucial que a ação pedagógica se alicerce e fundamente em compromissos éticos, colaborativos e integradores de modo situado e contextualizado.

A planificação das atividades deve garantir a integração consistente nas diferentes Áreas de Conteúdo previstas nas OCEPE 2016 e, simultaneamente, possibilitar que as aprendizagens sejam construídas pelas crianças, para que estas as reconheçam como significativas e funcionais nos diversos contextos que frequentam/habitam.

Importa referenciar a este respeito a centralidade de o educador refletir com base:

“num ciclo interativo: observar, planejar, agir, avaliar, apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao educador tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (...), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (OCEPE, 2016, p. 5).

Nesta análise das OCEPE 2016 é pertinente apresentar os resultados do Inquérito Extensivo-Relatório Final elaborado pela DGE a 909 contextos, em dezembro de 2014, indiciando que as OCEPE 1997 constituíam um documento classificado com Bom ou Muito Bom, comparativamente com outros documentos em vigor aquando da sua realização, na sua organização e fundamentação pedagógica.

As principais limitações referenciadas pelos educadores consistiam na sua pouca utilização na rotina pedagógica e nas planificações por não ser um instrumento prático e funcional. Alertavam, ainda, para poucas sugestões de materiais, atividades, modos de avaliação e reduzida informação quanto aos moldes de operacionalização da continuidade e transição educativa da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Atente-se que alguns dos aspetos mencionados constituem parâmetros que foram alvo de melhoramento neste referencial (OCEPE 2016), embora ainda persista a dificuldade de as utilizar diariamente na prática pedagógica como uma lacuna a colmatar e a constatação que o capítulo III referente à Continuidade Educativa e Transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico apresenta considerações demasiado vagas e pouco profícuas.

### 2.3.2. Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

As Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MC 1.ºCEB), homologadas a 3 de agosto de 2012 mediante o Despacho n.º 5306/2012, foram elaboradas de acordo com a Revisão da Estrutura Curricular, consignada no Decreto-Lei n.º 139/2012, no qual se define como princípio estruturante a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura promotora do rigor e da excelência desde o Ensino Básico. No atual quadro educativo, vigoram também O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Assim, de forma a interligar o Programa, homologado em 2015, com as Metas Curriculares das diferentes Áreas Curriculares consubstanciado em 2012, estas foram alvo de alterações formais decorrentes de um período de consulta pública.

Relativamente à organização das Metas Curriculares, estas principiam por objetivos que são definidos para a Área Curricular da Matemática e de Português, sendo depois estruturadas em formato de tabela, subdividindo-se em domínios e conteúdos como se exemplifica:

Domínios	Conteúdos
O1	Interação discursiva
No2	Números naturais

Fonte MCEB Tabela 5 - Organização dos Conteúdos nas Metas Curriculares do 1.ºCEB

Atendendo à **tabela 5** é verificável que a utilização das Metas Curriculares na planificação diária será, porventura, um instrumento mais funcional. Contudo, importa que a sua utilização não se transforme num processo automático de confirmação do cumprimento dos conteúdos previstos e sem o devido grau de reflexividade que deve caracterizar a ação pedagógica.



Refira-se que o Programa de Estudo do Meio apresenta uma matriz distinta das Metas Curriculares, iniciando-se pelos princípios, de seguida procede-se à enunciação dos objetivos gerais e, posteriormente, organiza-se em blocos com uma denominação específica, apresentando-se depois subtítulos onde são incluídos os objetivos específicos. Saliente-se que a Área de Expressões Artísticas e outras não se configuram na estrutura das Metas Curriculares do 1.º Ciclo.

Sublinhe-se que no atual processo de Revisão Curricular evidencia-se a centralidade de equacionar o que será mais promotor de uma prática pedagógica criteriosa, reflexiva, inovadora e de excelência. Decorrente do processo do projeto de intervenção-investigação e resultado da consulta, análise, comparação e articulação das MC 1ºCEB, das AE, do PA e das ENEC delinearam-se as planificações do projeto do 1.º Ciclo do Ensino Básico com base neste referencial, surgindo as seguintes questões:

- Será razoável a utilização e articulação de todos os documentos curriculares referenciais em vigor para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- Como se conjugam estes referenciais na prática pedagógica?
- Será que se privilegia uns em detrimento de outros em função de fatores intrínsecos e extrínsecos?
- O que é possível melhorar nestes documentos curriculares?
- Será relevante unir estes documentos num único dividido em duas partes que conjugue a fundamentação pedagógica e científica, e em que a segunda seja fundamentalmente um instrumento assertivo na prática pedagógica?
- Como elaborar esse documento curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- Porquê redigir um documento nesses moldes?

Saliente-se que o presente estudo articulou as diferentes Áreas de Conteúdo/Curriculares nos dois níveis educativos em concomitância com os objetivos do Currículo e, por isso, a importância de analisar esses referenciais curriculares de modo a procurar respeitá-los em equidade e valorizando a “voz” da criança na sua estruturação, pois o conhecimento não pode continuar a existir desconectado dos distintos contextos que frequenta/habita. Naturalmente que nem sempre a criança reconhece valor a aprendizagens estruturantes, por motivos variáveis e mutáveis, sendo o papel do educador/professor estabelecer os nexos significativos que faltam efetivar.

Por conseguinte, o que propomos resulta do processo de implementação deste projeto em dois grupos de crianças, um da Educação Pré-Escolar e o outro do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como da confluência de estudos já realizados no quadro nacional e internacional,

nomeadamente o Projeto Curricular e Construção Social (PROCUR), operacionalizado no Projeto Curricular Integrado (PCI) e, mais recentemente, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), visto que independentemente da designação (Formosinho & Machado, citados por Esteves, 2008, p. 7), o que consideramos significativo é a estruturação das aprendizagens em cooperação e como um todo integrado, de modo a que a Educação seja um pilar da sociedade.

### 2.3.3. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

No que diz respeito ao Perfil dos Alunos a Saída da Escolaridade Obrigatória este foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho e posteriormente incluído no artigo 15.º da Lei n.º 55/2018, estando estruturado em seis dimensões. Neste referencial curricular são elencados os princípios, os valores e as dez Áreas de competências que possibilitam a organização e regulação do trabalho educativo de modo inclusivo e transversal a construir pelas escolas durante o tempo de permanência dos alunos nestas. Este documento cumpre a premissa da UNESCO de valorização e respeito pela diversidade, configurando-se como um quadro de referência no qual se evidencia o valor da liberdade, da responsabilização, da cognoscência de si próprio e da participação na sociedade. Trata-se de um documento cujo objetivo não é criar uma fórmula única, mas sim plural e que se enquadra num *perfil de base humanista*, centrada na pessoa e na complementaridade recíproca entre cidadãos. Por conseguinte, o PA constitui um documento aglutinador e orientador na interpretação do referencial das Aprendizagens Essenciais (AE) e igualmente um apoio na consulta das Metas Curriculares para o 1.º Ciclo, de forma a interpretá-las de forma crítica, ao invés de uma sequência obrigatória e inflexível de conteúdos. Saliente-se o que é perspetivado no PA ao nível do que deve ser a Educação e o que se pretende dos alunos nesta conceção:

“O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais, éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (PA, 2017, p. 10).

Neste documento são enunciadas as Áreas de competências, nomeadamente: Linguagens e Textos; Informação e Comunicação; Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; Raciocínio e Resolução de Problemas; Saber Científico, Técnico e Tecnológico; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Bem-estar, Saúde e Ambiente; Sensibilidade Estética e Artística e a Consciência e Domínio. Estas dez áreas têm como premissa o desenvolvimento de

situações distintas de trabalho, que se relacionem com as aprendizagens autênticas a nível pessoal, social e cultural “através das quais se criam as condições para que os estudantes possam aprender e empoderar-se como pessoas” (Cosme, 2018, p. 17), dentro e fora da esfera escolar de modo inter-relacionado.

Sublinhe-se que os descritores operativos de cada Área podem ser explorados transversalmente ao currículo se for concebido como uma competência essencial nas diferentes Áreas Curriculares e projetos, ou de modo singular. Esta opção deve ser aferida nos Conselhos Pedagógicos e Departamentos Curriculares, sendo considerada por Ariana Cosme como uma decisão crucial “em termos da qualidade do processo de formação a viver pelas crianças e jovens que frequentam as nossas escolas, dado que estamos, provavelmente, perante uma das modalidades educativas mais influentes para potenciar o desenvolvimento pessoal, social e cultural que o Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória preconiza” (Cosme, 2018, p. 18). Segundo a autora, esta decisão apresenta uma vantagem dual, pois permite a continuidade da ação pedagógica e educativa que, desta forma, é mais consistente.

Refira-se que numa abordagem transversal, as competências possuem uma ancoragem que se relaciona com situações autênticas, em que estas precisam de ser mobilizadas, garantindo um maior grau de significatividade, funcionalidade e aplicabilidade.

Denote-se que estas Áreas de Competências correspondem à articulação de nexos significativos e indissociáveis de conhecimentos, capacidades e atitudes que possibilitam uma ação informada e pró-ativa nos diversos sistemas e que “são de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social, emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (PA, 2017, p. 9).

Relativamente aos princípios, estes fundamentam e conferem significado ao PA sendo elencados os seguintes: Base Humanista; Saber; Aprendizagem; Inclusão; Coerência e flexibilidade; Adaptabilidade e ousadia; Sustentabilidade e Estabilidade. Assim, configura-se uma aprendizagem na qual os valores da liberdade, da cidadania e participação, da curiosidade, da reflexão e inovação, assim como da excelência e exigência e da responsabilidade e integridade são fundamentais para uma “qualificação individual” e simultaneamente “uma cidadania democrática” (p. 15).

No último ponto do PA são enunciados e explicitados quais as suas implicações práticas, nomeadamente, a sugestão de abordar os conteúdos de cada Área, relacionando-os com o meio local e global, bem como a utilização de recursos pedagógicos diversificados que permita que o aluno à saída da escolaridade obrigatória seja um cidadão: “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões, fundamentadas no seu dia a dia” e “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (PA, 2017, p. 15).

Importa sublinhar estas afirmações que se situam na visão do PA e do presente estudo, ou seja, uma Educação que contribua “para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia” (PA, 2017, p. 7).

Refira-se que no processo de investigação implementado aferimos a articulação ente o PA e as AE, contudo, conjugá-las com as Metas Curriculares transforma-se na prática pedagógica um processo moroso que poderá, eventualmente, conduzir a que os professores optem por um dos referenciais, não sendo objetivamente esse o objetivo, merecendo este aspeto reflexão. Sugerimos, por isso, a unificação dos documentos inequivocamente ou a criação de um outro direcionado para a prática pedagógica que auxilie essa conjugação.

O **esquema 2** evidencia as redes de significância e de inter-causalidade entre os Princípios, Valores e Áreas de Competências presentes no PA comprovando que o cerne da Educação resulta de múltiplos fatores que se complementam e renovam ciclicamente.



Esquema 2 - Adaptado do PA, 2007, p. 11

### 2.3.4. Aprendizagens Essenciais

Relativamente às Aprendizagens Essenciais (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 3.º, de 6 de julho), neste documento são definidas as matrizes curriculares de cada ano de escolaridade, estando organizadas segundo domínios que incluem a estruturação de cada disciplina, onde se explicitam os descritores detalhadamente ao nível dos conhecimentos, das capacidades e atitudes

que guiam as aprendizagens dos alunos. Definem-se, ainda, as ações e estratégias que poderão ser desenvolvidas para que estas aprendizagens sucedam.

No que concerne à organização das AE, as várias Áreas Curriculares estão organizadas segundo um padrão comum que possibilita uma articulação transversal entre as diferentes Áreas Curriculares mais funcional e contextualizada, tal como o cruzamento de temas ou possíveis projetos entre estas, à exceção da Área Curricular da Matemática na qual a estruturação e a designação terminológica é distinta no item 1, 2 e 3, o que dificulta a conjugação com as demais, como se evidencia nas tabelas seguintes:

<b>Organizador Domínio</b>	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes O aluno deve ser capaz de:	Ações Estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos	Descritores do Perfil dos Alunos
----------------------------	---	--	----------------------------------

Fonte AE: **Tabela 6** - Operacionalização das AE na Área Curricular de Português, Estudo do Meio e Expressões Artísticas

<b>Tema Conteúdos de Aprendizagem</b>	AE: Objetivos de aprendizagem; Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Práticas essenciais de aprendizagem	Descritores do Perfil dos Alunos
---------------------------------------	--	-------------------------------------	----------------------------------

Fonte AE: **Tabela 7** - Operacionalização das AE na Área Curricular da Matemática

Prevalece a problemática do excesso de conteúdos presente também nas Metas Curriculares para o 1.º Ciclo desta Área, facto comunicado pela Associação Portuguesa de Matemática e que é, igualmente, confirmado no relatório denominado Recomendações para o Ensino da Matemática, solicitado pelo Ministério de Educação ao abrigo do Despacho n.º 12530/2018, de 28 de dezembro pelo Grupo de Trabalho de Matemática (GTM).

Refira-se que as AE, globalmente, são uma orientação pedagógica e curricular que favorecem a autonomia e flexibilização do processo educativo expresso através da seguinte tríade: conhecimentos, capacidades e atitudes.

Deste modo as AE configuram-se como uma orientação curricular basilar na planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento das Áreas de Competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A sua elaboração resulta da consulta e análise dos documentos curriculares existentes, pelo que as AE são o elemento de ligação curricular comum, que a par com o PA constituem a referência para a aprendizagem de todos os alunos e igualmente para a avaliação externa.

Importa clarificar que o que referimos no **ponto 2.3.3** referente ao documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, isto é, que seria oportuno unificar os documentos curriculares, é referido a este respeito pela Direção Geral de Educação como um facto adquirido,

contudo, na prática pedagógica essa realidade está, aparentemente, por consumir. A existência de diversos documentos pode ser vista numa perspectiva de acesso a um referencial teórico de fundamentação consistente da prática revestindo-se como uma mais-valia, mas paralelamente como demasiada documentação, podendo ser um fator de dispersão por vários documentos ou prevalência de uns em detrimento de outros.

De acordo com a Direção Geral de Educação, no seu sítio oficial, as AE englobam:

- “(a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceitualmente, relevantes e significativos);
- (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender);
- (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina- na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas-num dado ano de escolaridade.”

No que diz respeito à dimensão referente às opções pedagógicas do professor presente nas AE, estas potenciam a reflexão contínua sobre as possibilidades “de natureza interdisciplinar” que é possível construir em articulação com o PA, que “poderão ser entendidas como fonte de inspiração das escolas e dos seus professores” (Cosme, 2018, p. 19).

### **2.3.5. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania**

No âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), a qual resultou da proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania promulgada pelo Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, este referencial constitui-se como um documento de referência a ser implementado, numa primeira fase no ano letivo de 2017/2018, nas escolas públicas e privadas que integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e posteriormente alargado a todas as escolas, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais.

Assim, as AE definem os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a construir pelos alunos e que permitam o desenvolvimento das competências previstas no PA, numa conceção do currículo como flexível e ajustável às singularidades de cada Escola. Por conseguinte, o documento integra os Princípios, as Áreas de Competência e os Valores definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e confluem para a formação de crianças como cidadãos informadas, conscientes, reflexivas e pró-ativas.

Denote-se que este visa a formação humanística dos alunos numa cidadania respeitadora dos valores democráticos e dos Direitos Humanos e, portanto, que desenvolvam conhecimentos

científicos rigorosos e de excelência, capacidades e atitudes numa conceção integradora, mas não facilitadora.

Importa realçar que o direito a uma Educação igualitária não se coaduna com algumas posições de que se pretende transformar o Ensino em “facilitismos”, a investigadora recusa tal posicionamento e considera que as atuais transformações desde que operacionalizadas com rigor possibilitam uma Educação verdadeiramente inclusiva e respeitadora de cada criança na sua dimensão individual e grupal (Ariana Cosme, 2018).

Sublinhe-se a presença mais acentuada da Cidadania na Educação configurando-se, assim, a intenção de assegurar “um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional” (Preâmbulo do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio).

Deste modo, permite que os professores explorem projetos interdisciplinares de acordo com o artigo 19.º, ponto 2, no qual se reitera em que moldes serão esses projetos implementados, sendo que estes podem corresponder a uma disciplina autónoma, neste caso, Cidadania e Desenvolvimento no 2.º e no 3.º Ciclo, ou ser desenvolvida de forma transversal ao Currículo.

De seguida, procede-se à enunciação na **tabela 8** dos temas que podem ser implementados por cada Escola:

1.º Grupo	2.º Grupo	3.º Grupo
Direitos Humanos	Sexualidade	Empreendedorismo
Igualdade e Género	Media	Mundo do Trabalho
Interculturalidade	Instituições e Participação Democrática	Segurança, Defesa e Paz
Desenvolvimento Sustentável	Literacia financeira e educação para o consumo	Bem-estar animal
Educação Ambiental	Segurança Rodoviária	Voluntariado

Fonte ENEC: **Tabela 8** - Sugestão de temas a desenvolver na disciplina de CD ou transversalmente ao currículo no 1.º CEB

Sublinhe-se que as aprendizagens nesta disciplina autónoma ou como Área transversal ao currículo apresenta como finalidade o:

“desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais, ancoradas no currículo e desenvolvidas num ciclo contínuo e em progressão de ‘reflexão antecipação-ação’, em que as/os alunas/os aprendem através dos desafios da vida real, indo para além da sala de aula e da escola, e tomando em consideração as implicações das suas decisões e ações, tanto para o seu futuro individual como coletivo” (ENEC, 2016, p. 12).

#### 2.4. Prática Reflexiva: comparação entre referenciais curriculares

De acordo com os objetivos estabelecidos para o presente estudo, consideramos relevante interpretar os referenciais curriculares em vigor, visto que no projeto de intervenção-investigação revelou-se imperioso a sua análise e comparação, tendo como pressuposto uma prática pedagógica fundamentada e em concomitância com os objetivos estipulados no projeto, isto é, a articulação entre as diferentes Áreas de Conteúdo/Curriculares.

Atente-se que inter-relacioná-las pressupõe um conhecimento aprofundado dos conteúdos, capacidades e atitudes a desenvolver em cada uma delas para posteriormente elaborar os nexos significativos entre estas num determinado documento curricular, por exemplo, as Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, e, de seguida, proceder-se à comparação com os demais documentos, aferindo os pontos convergentes e divergentes.

Neste sentido, apresenta-se a **tabela 9** que se baseia na análise feita durante este estudo e da premência de refletir como utilizar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), como instrumentos pedagógicos na prática profissional em dimensões como a planificação, a definição de recursos e estratégias a desenvolver, a articulação entre Áreas, a forma de organização do grupo e os modos de avaliação num ciclo contínuo de reflexão e (re) construção.

Refira-se que as observações presentes na tabela resultam da aferição da investigadora durante o período de implementação do projeto, circunscrevendo-se ao período temporal compreendido ente 24 de setembro de 2018 e 7 de junho de 2019, sendo resultante de uma conceção essencialmente de índole qualitativa.



Comparação entre os Referenciais Curriculares	1-OCEPE	2-Perfil dos Alunos	3-Metas Curriculares	4-Aprendizagens Essenciais	5-ENEC
Explicitação dos Princípios Educativos	X	X	X	X	X
Terminologia Rigorosa	X	X	X	X	X
Estruturação em formatos diversificados	X	X	+/-	X	X
Organização coerente	X	X	X	X	X
Articulação inequívoca entre os documentos curriculares	+/-	X	+/-4	X 2,5; +/-3	X 2;4
Flexibilidade	X	X	∅	X	X
Proposta de projetos interdisciplinares	X	X	∅	X	X
Valorização equitativa de conhecimentos, capacidades e atitudes.	X	X	∅	X	X
Estratégias de Ensino	X	+/-	∅	X	+/-
Papel do Educador/Professor	X	X	X	X	X
Papel da Criança	X	X	∅	X	X
Conceção do Papel do Educador/Professor e da Criança	= 2,4,5	=1,2,4,5	∅	=1,2,5	=1,2,4

**Tabela 9** - Comparação entre referenciais

**Legenda:** X Verifica-se; ∅ Não se verifica, +/- Mais ou Menos; = Igual

Analisando a **tabela 9** verifica-se que nos quatro primeiros parâmetros, neste caso, a explicitação dos princípios educativos, a terminologia rigorosa, a organização interna coerente e a estrutura em formatos diversificados estão presentes em todos os referenciais curriculares, à exceção deste último que nas Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico possui exclusivamente o formato em tabela.

No item relativo à articulação inequívoca entre os documentos curriculares constata-se que no caso das OCEPE, essa relação é apenas referenciada no capítulo III, sugerindo formas de articulação entre os diferentes agentes educativos, embora de modo vago. Assim, o documento, globalmente, não estabelece as relações de forma inequívoca entre estes dois níveis educativos. Contudo, após uma análise criteriosa é possível inferir essas conjugações, embora não sejam totalmente explícitas, por isso a classificação de *Mais ou Menos*. Relativamente às Metas Curriculares aferimos que existe uma relação entre estas e o documento das AE, porque os conteúdos estão presentes, no entanto, são apresentados segundo uma sequência e terminologia

distinta. Neste parâmetro é identificável que as AE apresentam uma inter-relação inequívoca com o PA apresentando as mesmas Áreas de Competências e a sua tabela de operacionalização possui o item designado de “Descritores do Perfil dos Alunos”. Sublinhe-se que as AE têm um documento formulado para a Área de Cidadania e Desenvolvimento, convergindo para estratégias e propósitos comuns. Por conseguinte, observa-se que a ENEC também apresenta a mesma linha orientadora que as AE e o PA.

No que concerne à flexibilidade de estratégias metodológicas e à sequência de abordagem dos conteúdos esta é omissa nas Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, induzindo a uma perspetiva linear e pouco flexível de construção do Currículo comparativamente com os outros documentos curriculares. Estes apresentam ao nível do texto verbal referências explícitas de uma Educação e Ensino com base nas singularidades de cada criança e as especificidades do contexto pedagógico.

No que diz respeito ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares e à valorização equitativa de conhecimentos, capacidades e atitudes, somente as Metas Curriculares para o 1.º Ciclo enfatizam os conteúdos, em detrimento da conceção atual de valoração da realização de projetos, da importância de pesquisa e da apresentação de trabalhos por parte dos alunos.

As estratégias de Ensino são expressas com clareza nas OCEPE e nas AE, os outros documentos mencionam pontualmente sugestões de articulação das aprendizagens com o meio próximo como o PA e as ENEC. No caso das Metas Curriculares menciona-se a necessidade de rigor científico e da excelência o que é pouco efetivo com o que é pretendido na ação.

Sublinhe-se que o papel do educador/professor e da criança está patente em todos os documentos curriculares numa “filosofia” de ensino sócio-construtivista, à exceção das Metas Curriculares para o 1.º Ciclo que pela sua organização, aparentemente, traduzem um Modelo de Ensino Tradicional, no qual o professor é o centro da Educação e a criança tem um papel passivo. Apesar da finalidade com que foram elaboradas poder não se enquadrar no que referimos, o seu uso na prática pedagógica carece de um professor reflexivo que não as use de forma *mecanicista*.

De acordo com o que explanamos anteriormente, confirma-se que é possível articular os diferentes documentos curriculares e que nalguns casos essa inter-relação é explícita. Contudo, parece-nos que como referimos no **ponto 2.3.1** as OCEPE podem ser ajustadas sendo crucial a integração das tabelas num documento único. No caso do 1.º Ciclo urge um documento estruturado em duas partes uma de cariz teórico e uma segunda que se configure como um instrumento válido, prático e útil na prática pedagógica.

## 2.5. Integração Curricular

Num primeiro momento, importa clarificar a designação concetual de integração curricular que segundo Luísa Alonso permite atingir “um sentido educativo e coerente aos diferentes projetos específicos que orientam a intervenção educativa, com o fim de permitir uma educação de qualidade para todos os alunos” (Alonso, 2002, p. 63).

Observe-se o **esquema 3** proposto por Luísa Alonso referente às dimensões presentes na integração curricular:



**Esquema 3** - Adaptado de Alonso, L. (2002). *Investigação e Prática* n.º 5 - Grupo de Estudos para o desenvolvimento da Educação de Infância. Revista GEDEI

Atendendo a este modelo, evidencia-se que uma aprendizagem globalizadora e crítica implica a integração dos alunos no processo educativo, isto é, o currículo é co-construído numa rede dinâmica na qual alunos, professores e a comunidade educativa participam na definição das questões-geradoras/problemas que são pertinentes naquele contexto específico, inter-relacionando as Áreas de Conteúdo/Curriculares, visto que o conhecimento forma um todo integrado para o qual contribuem todas as Áreas na construção de aprendizagens significativas, funcionais, transferíveis e úteis perante desafios locais e/ou globais.

Deste modo, o presente estudo fundamenta-se nesta conceção defendida também por autores como Beane e Zabala. Assinalem-se as afirmações destes autores:

"A adopção de abordagens globalizadoras que enfatizem a detecção de problemas interessantes e a procura activa de soluções apresentam a dupla vantagem de, por um lado, motivar o aluno a implicar-se num processo dinâmico e complexo e, por outro, permitir uma aprendizagem tão significativa quanto possível,

na medida em que permita o estabelecimento de múltiplas relações em âmbitos diferentes” (Zabalza, citado por Alonso, 2002, p. 69).

De acordo com Beane, terminologicamente o morfema integração inclui quatro diretrizes fulcrais, nomeadamente “a integração das experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma conceção curricular” (Beane, 2002, p. 15).

Refira-se que a integração das experiências abrange as aprendizagens realizadas durante o período vital, permitindo a construção de perceções, convicções e valores que integram a nossa conduta. Por conseguinte, estas aprendizagens pressupõem a integração de dois modos: o primeiro ocorre quando são integradas experiências novas nos esquemas de significância, e o segundo referente à forma como se agregam as experiências passadas em novas situações problemáticas (Beane, 2002).

No que concerne à integração social, ancora-se na relevância de uma sociedade democrática garantir experiências educativas análogas possibilitando a construção de valores norteadores comuns, apesar da pluralidade de “características e de vivências” (Beane, 2002) dos alunos. Na integração do conhecimento estamos perante conceção relacional de cariz curricular intrinsecamente situada na Teoria de Organização e numa *práxis* do conhecimento. Neste sentido, a integração do conhecimento assume-se como um instrumento diligente contribuindo para a resolução de um problema. Segundo Beane, quando temos uma situação problemática devemos equacionar:

“Como abordamos a situação? Paramos e perguntamos a nós próprios se essa situação se relaciona com a linguagem, a música, a matemática, a história ou a arte? Não penso assim. Pelo contrário, lidamos com a situação ou com o problema usando o tipo de conhecimento apropriado ou pertinente, independentemente da área temática a que o problema diz respeito” (Beane, 2002, p. 18).

Saliente-se que o conhecimento quando configurado de modo integrado possibilita a liberdade “de definir os problemas tão amplamente quanto o são na vida real e de usar uma grande variedade de conhecimentos para lidar com eles” (Beane, 2002, p. 19). Nesta linha de pensamento corroboramos que as Áreas de Conteúdo/Curriculares devem estabelecer a relação com o *Património Cultural dito Comum* das crianças para que estabeleçam conexões estruturadoras de um pensamento crítico, reflexivo e promotor de uma cidadania consciente e informada, marcada por iniciativas potenciadoras de inovação e do equilíbrio do ecossistema.

Sublinhe-se que a integração como uma conceção curricular está “ligada ao conceito mais amplo de educação democrática, o que permite a construção de atividades/projetos com a participação dos estudantes na planificação das suas próprias experiências” (Beane, 2002, p. 20).

Deste modo, a definição de integração curricular pressupõe a assunção de três características identitárias: o currículo é organizado em função de questões-geradoras, apresentando estas significatividade a nível pessoal e social; acresce que estas experiências de aprendizagem são planificadas de modo integrador, possuindo o conhecimento uma matriz concetual, procedimental e atitudinal; por último, o conhecimento é usado para construir estratégias que permitam resolver o centro problemático.

As propostas de trabalho contextualizadas nas conceções prévias e nas vivências das crianças possuem representatividade em autores como Vygotsky, Ausubel, Novak, Coll, Hendry, entre outros, os quais argumentam que a aprendizagem é global e não fragmentada, pelo que a Educação deve centrar-se nessa premissa (Alonso, 2002, p. 69). Esta conceção da importância da integração curricular é reforçada por estudos da área da psicologia os quais evidenciam que a aprendizagem não ocorre pela “adição ou acumulação de novos elementos à estrutura cognoscitiva” (Alonso, 2002, p. 69).

Importa sublinhar as afirmações de Luísa Alonso que demonstram a pertinência de desenvolver projetos nos quais as Áreas são exploradas de forma contextualizada, facto que ainda carece de efetivação:

“Se olharmos para a escola actual, ainda encontramos a predominância de uma estrutura curricular dominada por uma forma de pensamento atomístico e de práticas fragmentadas, na forma de representar o saber e a experiência humana. No 1.º ciclo do ensino básico, em que o(a) professor(a) tem nas suas mãos a possibilidade de uma gestão integrada do currículo, esta fragmentação persiste na forma desarticulada e descontextualizada de trabalhar as áreas” (Alonso, 2002, p. 63).

Relativamente aos níveis de articulação e integração curricular (**esquema 4**) estes incluem o nível mínimo que corresponde à multidisciplinaridade, o intermédio a que corresponde interdisciplinaridade e o máximo designado de transdisciplinaridade.

No que diz respeito à multidisciplinaridade, nesta as aprendizagens de cada disciplina estão estruturadas em função de um tema, e os limites entre cada disciplina estão bem demarcados.

Na interdisciplinaridade, as disciplinas estão inter-relacionadas através de conceitos e competências, que podem ser similares, iguais ou convergentes, sendo estes construídos na base das aprendizagens estipuladas. Por sua vez, na transdisciplinaridade o contexto próximo é enfatizado, não se verificando delimitações entre as disciplinas formando um todo integrado.



Esquema 4 - Níveis de integração curricular

## 2.6. Competências

Num sistema social, histórico, cultural e económico, como o da atualidade, os desafios configuram-se como complexos, imprevisíveis e interdependentes pelo que os países, as localidades/comunidades, as instituições e os sujeitos terão de desencadear mecanismos face a essas situações. Assim, questões como o rápido avanço científico, as céleres transformações sociais, a globalização, as assimetrias socioeconómicas, os conflitos e os graves problemas ambientais associados às várias dimensões do desenvolvimento sustentável exigem uma reflexão profunda. No contexto descrito, verifica-se uma preocupação crescente de como formar/educar as crianças, sendo necessariamente alvo de debate a qualidade e a adequação do Currículo às circunstâncias e especificidades atuais. Por conseguinte, a exigência de novas respostas contribui para que a comunidade política e educativa nacional e internacional procurasse identificar as competências que poderão ser conducentes com o equilíbrio de ecossistema e o bom funcionamento da sociedade.

Deste modo, salientam-se as principais orientações europeias no que se refere à identificação e definição das competências que todos os cidadãos devem possuir no século XXI. Para o efeito, focamo-nos na análise dos seguintes projetos/estudos nacionais e internacionais mais relevantes na definição de competências-chave: *Saberes Básicos para todos os cidadãos do século XXI* e o projeto *The Definition and Selection of Key Competencies-DeSeCo*.

Importa, por isso, convocar a definição de competência que pode ser concebida “em sentido amplo, como um saber em ação. Competência envolve, portanto, uma junção de conhecimentos (saber o que fazer), habilidades (saber como fazer, ter a capacidade de) e atitudes (estar motivado para fazer, interagindo com o meio de modo apropriado a fim de atingir o objetivo)” (Le Boterf, citado por Siva & Teixeira, 2012, p. 199).

Por sua vez, de acordo com o projeto *The Definition and Selection of Key Competencies-DeSeCo*, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE, 2005) o conceito de competência induz para:

“mais do que apenas conhecimento e habilidades, pois engloba a capacidade de atender a desafios complexos, utilizando e mobilizando recursos psicossociais (incluindo habilidades e atitudes) em contexto específico. Por exemplo, a capacidade de comunicar eficazmente é uma competência que pode basear-se no conhecimento de um indivíduo sobre linguagem, habilidades (...) em relação àqueles com que comunica” (OCDE, 2005, p. 4).

No âmbito do estudo internacional supramencionado, *The Definition and Selection of Key Competencies-DeSeCo*, principiado em 1997 pela OCDE, os principais objetivos consistiram na construção de uma estrutura concetual de referência global que permitisse definir o conceito de competências-chave com a respetiva avaliação e validação com base em normas rigorosas por parte de uma equipa multidisciplinar e internacional.

A OCDE assume como compromisso prioritário potenciar as oportunidades individuais e melhorar as condições de vida globais da sociedade mediante o investimento no desenvolvimento de competências para todos os indivíduos, de modo a que possam exercer uma cidadania consciente, informada e pró-ativa, isto é, que contribua para o sucesso individual e grupal. Neste sentido, as competências-chave são as competências que possibilitam que todos os cidadãos sejam participantes com capacidade de iniciativa em múltiplos contextos.

Posteriormente, o projeto DeSeCo estabeleceu um conjunto de critérios normativos com o intuito de identificar as competências individuais necessárias na formação Educativa para que as crianças/alunos/cidadãos assumam uma participação assertiva na sociedade e consigam lidar com as exigências relacionadas com problemas de diversas amplitudes. Este projeto agrupou em três categorias as competências-chave, permitindo categorizá-las com maior grau de acuidade. De acordo com cada categoria definiu-se um determinado número de competências-chave inter-relacionadas que se explicitam de seguida:

#### **Categoria 1 - Agir autonomamente:**

“Refere-se à necessidade de cada indivíduo agir autonomamente; de assumir a responsabilidade sobre a sua vida, situada num contexto social mais amplo. Para esta categoria foram definidas as seguintes competências:

- i) agir num contexto social mais alargado;
- ii) conceber e implementar planos de vida e projectos pessoais;
- iii) delinear direitos, interesses, limites e necessidades pessoais”.

#### **Categoria 2 - Utilizar ferramentas interativamente:**

“Diz respeito à interação do indivíduo com o mundo através do recurso a diversas ferramentas físicas (ex. TIC) e socioculturais (ex. linguagem). Esta categoria inclui as seguintes competências:

- i) usar a linguagem, os símbolos e o texto de forma interativa;
- ii) usar o conhecimento de forma interativa ;
- iii) usar a tecnologia de forma interativa”.

### **Categoria 3 - Funcionar em grupos socialmente heterogêneos**

“Esta última categoria realça a heterogeneidade da sociedade atual e a necessidade do indivíduo interagir com os outros e com a sua própria diferença. Nesta categoria incluem-se as competências:

- i) relacionar-se bem com os outros;
- ii) cooperar e trabalhar em equipa;
- iii) usar e resolver conflitos”.

No que concerne ao estudo *Saberes Básicos para todos os cidadãos do século XXI*, este foi redigido por Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, em 2002, mediante solicitação do Conselho Nacional de Educação e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian.

O objetivo do estudo remete para uma reflexão crítica acerca da natureza dos conhecimentos reconhecidos como essenciais no processo de desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades contemporâneas e as suas implicações na concetualização curricular (Cachapuz, 2004).

No Relatório comunicado ao CNE, os autores esclarecem a perspetiva que assumem de *saberes básicos*, sendo estes entendidos como:

“Competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática. Tais ‘ferramentas’ (conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias) devem ser orientadas para a ação (saberes mobilizáveis num dado contexto, de forma crítica e reflexiva, e não saberes simplesmente teóricos), serem transversais (atravessam as disciplinas) e serem inteligíveis à luz das propostas educativas da UNESCO (1996): aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e a aprender a viver juntos” (Cachapuz et al., 2004, p. 17).

Nesta linha de ideias elencamos os *saberes* definidos pelo referido autor:

#### **Saber 1 - Aprender a aprender:**

“Como base para aprendizagens autónomas, implicando o desenvolvimento de estratégias cognitivas e também de estratégias metacognitivas, como sejam a reflexão crítica ou a monitorização dos próprios processos de aprendizagem. Este é indubitavelmente um saber nuclear: sem ‘aprender a aprender’ não há aprendizagem ao longo da vida”.

#### **Saber 2 - Comunicar adequadamente:**

“Saber usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação. Entre as vertentes abrangidas por esta competência são de salientar o domínio da Língua materna, de pelo menos uma Língua estrangeira, o uso da imagem e expressão corporal para se fazer entender pelos outros e a exploração das TIC como meio de comunicação quer presencial quer à distância”.

#### **Saber 3 - Exercer uma cidadania ativa:**

“Expressa no agir responsabilmente sob o ponto de vista tanto pessoal como social. É a vertente axiológica dos saberes, que tem a ver com o agir num quadro ético de responsabilidade, solidariedade e tolerância”.

#### **Saber 4 - Desenvolver espírito crítico:**

“A capacidade para emitir uma opinião pessoal com base em argumentos. Trata-se de uma competência que não se desenvolve em abstracto, mas faz apelo a conhecimentos multidisciplinares. Representa um



contributo importante para o exercício pleno da cidadania, nomeadamente porque leva as pessoas a procurarem as razões sobre o estado das coisas e, como tal, envolve escolhas reflectidas”.

### **Saber 5 - Resolver situações problemáticas e conflitos:**

“Competência transversal que envolve estratégias diferenciadas, como sejam as relativas à tomada de decisão, a processos de pesquisa, e à transferência e integração da informação, bem como o desenvolvimento de competências de mediação e de negociação”.

Tendo por base as competências definidas no projeto *The Definition and Selection of Key Competencies-DeSeCo* e no estudo *Saberes Básicos para todos os cidadãos do século XXI*, constatamos que o quadro concetual configurado no segundo se aplica com maior adequação ao estudo que implementamos, pela maior proximidade terminológica e por incluir um conjunto de competências transversais, nucleares ou básicas precursoras de processos cognitivos e sociais que fomentam a construção ativa de conhecimentos, facto que analisamos durante o projeto de intervenção-investigação, isto é, de que forma a exploração inter-relacionada das diferentes Áreas de Conteúdo/Curriculares contribui para uma aprendizagem conducente ao desenvolvimento de competências transversais.

### **2.7. Concetualização da aprendizagem cooperativa**

A designação do conceito de aprendizagem cooperativa apresenta uma história remota, sendo possível confirmar a sua referência em documentos antigos. Segundo Lopes e Silva, o filósofo grego Sócrates (470a.C-390 a.C.) já “ensinava os discípulos em pequenos grupos, envolvendo-os no processo dialógico denominado a ‘arte do discurso’ ” (2009, p. 7).

Refira-se que na Idade Média (476-1453) o trabalho cooperativo assumia grande relevância, visto que nessa altura “os grêmios dos artesãos chamavam a atenção para a importância de os aprendizes trabalharem juntos em pequenos grupos” (Lopes & Silva, 2009, p. 7).

Por sua vez, Comenius (1592-1670), na sua obra *Didáctica Magna* adverte que neste tipo de aprendizagem “os alunos, beneficiariam muito não só por ensinarem os outros, mas também por serem ensinados pelos colegas de estudo” (Lopes & Silva, 2009, p. 8).

Nesta linha de ideias Fontes e Freixo mencionam que “os alunos quando tinham de ensinar os colegas tiravam desse acto benefícios semelhantes aos que teriam se eles fossem ensinados por professores” (2004, p. 25).

De acordo com Lopes e Silva (2009), o trabalho em grupo já estava presente no pensamento dos principais pedagogos europeus do século XXI. Assim, em Portugal este método é implementado em 1815 pelas escolas militares de primeiras letras que precisavam de

corresponder à premência de integrar no exército “corpos subalternos alfabetizados” (Lopes & Silva, 2009, p. 8). No entanto, “a primeira escola normal de ensino mútuo foi criada em 1816, em Belém (Lisboa), tendo funcionado até 1823” (Lopes & Siva, 2009, p. 8).

Denote-se os contributos de John Dewey, Piaget e Vygotsky que evocaram “para a importância da partilha nas aprendizagens, com a finalidade de a escola poder tornar-se diferente, mais ligada à vida em sociedade” (Freitas & Freitas, 2003, p. 11).

Sublinhe-se, a este respeito, as ideias preconizadas por John Dewey, ou seja, a Escola deve formar os seus alunos enquanto cidadãos conscientes dos valores democráticos basilares de uma sociedade justa, sendo fundamental um “projecto de ensino a utilização de grupos cooperativos”. Por conseguinte, “o processo educativo tem duas vertentes: uma psicológica, que consiste no desenvolvimento de todas as capacidades do individuo, e uma social, centrada na preparação do individuo para que possa desenvolver as tarefas que lhe correspondam na sociedade” (Lopes & Silva, 2009, p. 9).

No que diz respeito a Piaget, este demonstrou, através dos seus estudos, que as interações grupais são cruciais, porque despoletam um “conflito cognitivo” que produz “desequilíbrios cognitivos originados pelo confronto de pontos de vista diferentes. Este desequilíbrio permite aos indivíduos corrigir raciocínios e desenvolver as estruturas cognitivas” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 55).

Ressalte-se que Vygotsky defendeu a existência de uma *Zona de Desenvolvimento Próximo/Proximal (ZDP)* que “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação” (citado por Bessa & Fontaine, 2002, p. 56), em que se refere à importância da colaboração para possibilitar a construção de uma aprendizagem consistente.

Atente-se à definição postulada por Vygotsky:

“A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problema, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (Vygotsky, citado por Folque, 2018, p. 72).

Aludimos, também, para as investigações de Wood e Wood que descrevem o papel do adulto durante a realização da tarefa, pois implica “mobilizar o interesse da criança pela tarefa, estabelecer e manter a orientação para os objectivos relevantes para a tarefa, esclarecer os aspectos fundamentais da tarefa que a criança pode não ter notado; demonstrar como realizar esses objectivos e ajudar a controlar a frustração” (Wood & Wood, citados por Folque, 2018, p. 72).

Nesta conceção uma criança poderá não possuir num determinado momento a capacidade de resolução de determinados problemas, contudo, se essas capacidades cognitivas se situarem no seu espectro da *ZDP* e a criança observar e experienciar a resolução através do par mais competente, esta tenderá a compreender o *modus operandi* (Bessa & Fontaine, 2002). A interação entre pares constitui, por isso, uma forma de realizar novas aprendizagens, potenciando o desenvolvimento cognitivo da criança. Desta forma, quando o professor pretende atender e reforçar a *ZDP* terá que implementar o trabalho cooperativo procurando garantir a heterogeneidade (Fontes & Freixo, 2004).

De salientar que até ao término dos anos 60 predominou uma estrutura tradicional de aprendizagem, de natureza individualista e competitiva promovida nos diversos níveis educativos, inclusive na formação académica dos professores. Assim, só nos anos 70 é que a aprendizagem cooperativa reemerge como foco de interesse, aferível nas afirmações de Johnson e Johnson:

“a capacidade para trabalhar cooperativamente foi um dos factores que mais contribuiu para a sobrevivência da nossa espécie. Ao longo da história humana, foram os indivíduos que organizavam e coordenavam os seus esforços para alcançar uma meta comum os que tiveram o maior êxito em praticamente todo o empreendimento humano.” (citados por Lopes & Silva, 2009, p.13).

Importa sublinhar que no presente estudo concebemos a Escola como uma *comunidade de aprendizagem*, a qual deve formar as crianças e criar oportunidades de construção ativa de conhecimentos, procedimentos e atitudes promovendo o pensamento crítico, reflexivo, criativo e cooperativo.

Neste quadro metodológico, a aprendizagem cooperativa caracteriza-se por ser “um processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências” (Nizza, 1998, p. 4). Trata-se de uma metodologia na qual todos os elementos do grupo aceitam e compreendem que esta estrutura “pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também” (Nizza, 1998, p. 4).

Desta forma, a aprendizagem cooperativa permite que o sucesso de um aluno contribua para o êxito de todos os membros do grupo, constatando-se este facto na definição proposta por Nizza, o qual afirma que “a cooperação é uma relação social que supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista” (1998, p. 4).

Por outro lado, Lopes e Silva defendem que esta tipologia de aprendizagem, em comparação com outras, é mais complexa, pois “exige que os alunos aprendam não só as

matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho de equipa)” (2009, p. 18).

Atendendo às concetualizações propostas por vários autores, explicitamos a seguinte por se enquadrar nos objetivos conjeturados no projeto de intervenção-investigação:

“um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva” (Pujolás, citado por Fontes & Freixo, 2004, p.26).

Evidenciamos, ainda, a proposta de Johnson, Johnson e Holubec (citados por Lopes & Silva, 2009, p. 3):

“referem-se à aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas”.

Nesta linha de ideias, Fathman e Kessler (citados por Lopes & Silva, 2009, p. 3):

“definem a aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho”.

Atente-se nas potencialidades pedagógicas diferenciadoras, elencadas por Balkcom, sendo estas possíveis de explorar através da aprendizagem cooperativa, definindo-a como:

“uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de actividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto”. Este autor vai mais além ao dizer que neste tipo de aprendizagem cada membro do grupo se torna responsável não apenas por aprender o que está a ser ensinado, mas, igualmente, por ajudar os colegas, tornando assim possível a criação de “uma atmosfera de realização” (Balkcom, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3).

Tal como afirma Mir *et al.* (citados por Fontes & Freixo, 2004, p. 27) na atualidade é fundamental que a Educação assente em princípios democráticos, formando cidadãos que sejam competentes em diferentes dimensões e sejam capazes de as inter-relacionar e exercer uma cidadania marcada por valores como a justiça, a igualdade, a cooperação e a reflexão, defendendo:

“que na sociedade actual, dominada pelos serviços de informação e pela competitividade, é necessário introduzir no desenvolvimento e na aprendizagem dos conteúdos, competências cooperativas e de socialização que permitam a construção do conhecimento tendo por base o princípio: Aprender a aprender”.

### **2.7.1. Características dos grupos da aprendizagem cooperativa**

No que concerne aos parâmetros de formação, dimensão e duração de um grupo de aprendizagem cooperativa não há consenso de quais as características ideais de um grupo. (Cochito, Fontes & Freixo, 2004; Freitas e Freitas, 2002). Contudo, de acordo com Cochito, “há diversos aspectos a ter em conta sem os quais não será possível criar e manter um clima

cooperativo” sendo determinante atender à “dimensão do grupo” que “pode variar em função de dois factores: o tipo de actividade a realizar e o nível de competências de cooperação já atingido” (2004, pp. 42-44).

Segundo Pujolás (citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 35), existe uma ligação intrínseca entre a experiência anterior dos alunos e o número de elementos do grupo, assim a dimensão de um grupo é diretamente proporcional à sua experiência em aprendizagem cooperativa.

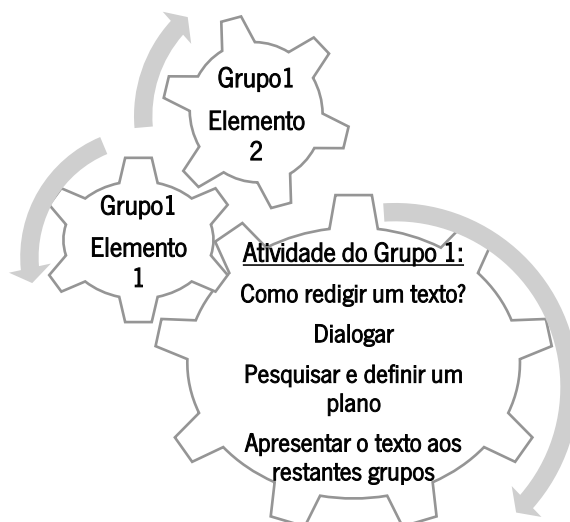
Nesta linha de ideias é unânime que a formação de grupos de trabalho cooperativo deve alicerçar-se em dois princípios cruciais: o número de elementos por grupo e o modo de constituição dos grupos (Fontes & Freixo, 2004).

Deste modo, consoante os autores, é possível constatar que existem vários pontos de vista relativamente ao número de elementos por grupo. Desta forma, Johnson e Johnson (citados por Fontes & Freixo, 2004) assumem a posição de que os grupos devem ser formados por dois a quatro elementos, considerando que “quanto maior for o número de elementos que constituem um grupo de Aprendizagem Cooperativa, maior é o número de práticas interpessoais e grupais a desenvolver para concretizar as diferentes interações” (Fontes & Freixo, 2004, p. 35).

Por um lado, Ovejero e Pujolás (citado por Fontes & Freixo, 2004) defendem que o número de elementos de um grupo cooperativo poderá ser constituído até seis elementos, com a premissa de que “todos possam interagir uns com os outros” (Fontes & Freixo, 2004, p. 35).

Por outro lado, O'Donnell e Dansereau são preconizadores de que dois elementos por grupo é o que mais se adequa “uma vez que quanto maiores forem os grupos maior é a probabilidade de se formarem subgrupos, e também porque podem levar a uma sobrecarga de informação o que será contraproducente para os alunos que tiverem mais dificuldades” (Fontes & Freixo, 2004, p. 36).

Acresce, ainda, que segundo os mesmos, nos grupos que ultrapassem os dois elementos poderá diminuir a responsabilidade dos elementos do grupo, e induzir atitudes de passividade. De salientar que no presente estudo optamos por grupos de quatro a seis elementos na Educação Pré-Escolar e de dois elementos no grupo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (**esquema 5**).



Esquema 5 - Exemplo de trabalho a pares no 1.ºCEB

Relativamente ao modo de constituição dos grupos, Arends (1997), Bonals (2000), Cochito (2004), Fontes e Freixo (2004), Freitas e Freitas (2003), Lopes e Silva (2009) e Ovejero (1990) são apologistas de grupos o mais heterogêneos possível (sexo, idade, raça, capacidades, etc.), porque estes são os mais plurais na apresentação de ideias, experiências e interesses no cerne dos grupos.

Denote-se que existem autores que consideram positiva a alternância equitativa de grupos heterogêneos e homogêneos de entre esses autores, destacam-se Johnson e Johnson (citados por Freitas & Freitas, 2003, p. 19) quando afirmam que:

“não há tipo de grupo ideal. O que determina a produtividade de um grupo não é quem são os seus membros mas em que medida trabalham bem juntos. Pode haver ocasiões em que se formam grupos homogêneos para ensinar determinados skills ou para atingir certos objectivos de aprendizagem. Contudo, há geralmente vantagens na constituição de grupos heterogêneos, aos quais os estudantes chegam de diversos contextos e têm competências, experiências e interesses diferentes”.

A formação dos grupos de trabalho cooperativo pode ser feita pelo professor ou pelos alunos, no entanto Johnson e Johnson (citados em Fontes & Freixo, 2004, p. 37) reiteram que no caso de o professor o fazer, consegue “garantir que dentro dos grupos não se encontre uma maioria de alunos pouco trabalhadores ou o contrário”. Nesta linha de pensamento, Pujólas (citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 37) salienta que o professor “deve ter sempre em conta as preferências e incompatibilidades que podem existir entre os alunos para que desta forma se possam minimizar as tensões entre os diferentes elementos do grupo de Aprendizagem Cooperativa”.

Se os grupos são constituídos pelos alunos, constata-se inequivocamente uma maior homogeneidade, pois o padrão indicia que num mesmo grupo estão os alunos com melhor aproveitamento, ou alunos do mesmo sexo, entre outros.

## 2.8. Ecoliteracia

Num primeiro momento, importa explicitar que o lexema *ecoliteracia* é formado por dois morfemas: *eco*, ou *oikos* que significa *casa*, e *literacia* que é utilizada em dois âmbitos, o escolar e o formativo, abrangendo conhecimentos, capacidades e atitudes.

Deste modo é definida como o posicionamento e a interpretação do mundo, no qual os cidadãos são capazes de concetualizar um pensamento positivo, visto que o Homem integra o meio, respeitando o seu equilíbrio (paradigma ecocêntrico). Por outro lado, no paradigma

antropocêntrico o Homem assume-se como um explorador dominante que não respeita o sistema biológico e utiliza as fontes naturais apenas em seu benefício.

A ecoliteracia, também designada de literacia ecológica, corresponde à capacidade de o ser humano desenvolver competências que lhe permitam relacionar-se conscientemente com o seu ambiente local e global, compreendendo que os ecossistemas são interdependentes existindo uma relação de causa-efeito. Nesta linha de pensamento sublinhe-se as afirmações de Ana Margarida Ramos & Rui Ramos a este respeito, pois permitem concetualizar o termo ecoliteracia e quem o apresenta com maior rigor e assertividade: “um indivíduo possuidor de ecoliteracia é capaz de se relacionar com o ecossistema de forma harmoniosa (...), procurando compreender (...) os elementos do mundo com os quais interage, assumindo plena responsabilidade de suas atitudes e ações” (Ramos & Ramos, 2013, p.17). Assim, definir ecoliteracia implica compreender que existe uma interdependência causal entre todos os seres vivos que pressupõe “um sentido de responsabilidade individual por cada tomada de posição, o reconhecimento do papel de cada ser humano na interação com os outros, humanos ou não, com todos quantos partilham o ambiente próximo ou global” (Ramos & Ramos, 2013, p. 18).

Importa referir que a ecoliteracia deve ser explorada na infância, porque:

“num mundo cada vez mais complexo e mais exigente das competências de cada um, a capacidade de lidar com a complexidade terá de ser desenvolvida e treinada desde o início da escolaridade, preparando os alunos para um tipo de raciocínio não monolítico nem amputado, mas ‘ecológico’, isto é, um raciocínio capaz de configurar as redes de relações em que cada acto se envolve” (Ramos, 2006, p. 3).

Porém, a alteração do estilo de vida e a perceção do ecossistema exige uma consciencialização progressiva que deve ser explorada o mais precocemente possível, visto que esta alteração do posicionamento do Homem no mundo carece de uma rede de relações coesas e do trabalho em cooperação de instituições, escolas, crianças, famílias, educadores/professores, isto é, a sociedade em geral. Ressalte-se que a ecoliteracia não se delimita num simples conceito, esta constrói-se e depende da plena perceção que só um ‘ser’ holístico poderá relacionar *o saber*, *o saber-fazer* e o agir coerentemente.

Corresponde, por isso, a uma visão do mundo holística que traduz um novo modo de organização social de cariz ecológico ou sistémico, ou seja, todos os seres apresentam a mesma importância no equilíbrio intra e inter sistemas. Segundo Ramos, é essencial “o reconhecimento da vasta e complexa teia de relações que liga todos os membros de cada comunidade ecológica. Tal interdependência significa que o sucesso de cada membro da comunidade depende de/contribui para o sucesso do grupo como um todo” (Ramos & Ramos, 2006, p. 4).

No que concerne ao presente projeto de intervenção-investigação é relevante valorar estudos realizados noutros países que aludem para a pertinência da promoção da ecoliteracia. Cite-se a este respeito Uyar & Ensar que referem a importância de estabelecer uma inter-relação entre as várias Áreas de Conteúdo/Curriculares. De acordo com estes autores, a ecoliteracia corresponde “a process which start with awareness and turns people’s knowledge, emotions and skills into behavior” (2016, p.2).

No caso do presente estudo, consideramos que integração curricular implementada em concomitância com a participação pró-ativa das crianças e da seleção de recursos pedagógicos diversificados, relacionados com a temática em questão, tem “o potencial de (ajudar a) criar indivíduos mais conscientes, informados e formados, portanto, cidadãos mais plena e conscientemente integrados na praxis social, no seu meio imediato e na *nossa casa comum*” (Ramos & Ramos, 2013, p. 24).



# **Capítulo III: Metodologia de Intervenção e Investigação**

**A experiência**

### Capítulo III- Análise do Plano de Intervenção-Investigação

Neste capítulo explicitamos os propósitos do presente estudo, no qual invocamos os objetivos enunciados no Capítulo I e a metodologia adotada na consecução do que nos propusemos atingir no projeto de intervenção-investigação.

De seguida, apresentam-se os planos gerais de intervenção em cada nível educativo, o contributo de cada sessão para o projeto, depois procede-se a uma síntese de carácter descritivo e reflexivo do projeto de intervenção, evidenciando-se algumas das sessões desenvolvidas no mesmo. Posteriormente, identificam-se os instrumentos de recolha e análise de dados e analisam-se os dados obtidos durante a investigação. No final, revelam-se as principais conclusões e limitações deste, mediante a interpretação dos resultados aduzidos, de acordo com a problemática em questão e os objetivos elencados.

#### 3.1. Objetivos do Projeto

De acordo com a temática deste projeto, os pressupostos teóricos e o contexto pedagógico, delinearão-se objetivos transversais e específicos para cada nível educativo.

Assim, este projeto de investigação-ação intitula-se *O clube secreto!*, no que diz respeito ao grupo do Jardim de Infância e *Juntos melhoramos o ambiente!*, no que se refere ao grupo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que confluem para o projeto de intervenção-investigação denominado “O papel do Ecocurrículo na construção de competências transversais na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Trata-se de um título com o qual pretendemos elucidar o interesse dos dois grupos de crianças pelo tema da Natureza, no âmbito do desenvolvimento sustentável, ou seja, da literacia ecológica/ecoliteracia.

Deste modo, a palavra Ecocurrículo resulta da conjugação de dois termos, e mais especificamente do prefixo “eco” que remete para a questão da preservação e valorização da Natureza, ou seja, da *nostra casa comum* que constitui o foco de interesse dos grupos, e simultaneamente traduzir a premência de que o currículo seja um “eco” singular e único de cada criança e do contexto educativo mediante a cooperação dos diferentes agentes educativos/sociais que se cruzam entre diferentes sistemas.

Tendo por base o que referimos anteriormente retomam-se os objetivos de investigação introduzidos no Capítulo I:

### Objetivos de Investigação no Jardim de Infância

1. Comparar o antes e o depois da transformação da área da biblioteca ao nível da frequência e da construção de competências transversais;
2. Verificar se o processo de articulação das Áreas de Conteúdo promovem a construção de competências transversais;
3. Verificar se a introdução de reforços positivos alteram a frequência na área da biblioteca;

Tabela 10 - Objetivos de investigação dos pais em práticas cooperativas.

### Objetivos de Investigação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Verificar se o *ecogrúpix* constitui um reforço positivo no que se refere à construção de competências transversais;
2. Aferir eventuais mudanças na compreensão/comunicação mediante a análise de questões das fichas formativas e dos desafios marcados com o símbolo estrela, ou seja que implicam a articulação e mobilização de conhecimento;
3. Aferir de que modo o contacto com a ecoliteracia em concomitância com o trabalho de grupo contribui para a construção de competências transversais;
4. Verificar a mobilização de estratégias que articulem conteúdos e competências na resolução de problemáticas do meio local e global;
5. Identificar se a Área de Expressões Artísticas potencia a motivação dos alunos.

Tabela 11 - Objetivos de Investigação no 1.º CEB

### 3.2. Metodologia de Investigação-Ação

O presente projeto norteia-se pelos princípios da metodologia de investigação-ação, dado que se acredita que “o conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, que tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida. É assim, experienciada por cada profissional nos níveis inter e intrapessoal”. (Máximo-Esteves, 2008, p.9), o que implica que o professor assumira uma “atitude investigativa e crítica, capaz de participar, de forma metódica, na construção do conhecimento profissional, tendo em vista intervir no real, de um modo fundamentado, a partir da compreensão mais aprofundada da própria acção pedagógica” (Cardoso, 2014, p. 14).

John Dewey configura-se como um precursor do movimento progressista, assumindo uma posição relevante na defesa de uma Educação participativa, isto é, refuta a visão tradicional do ensino centrado no professor e no currículo. Preconiza mediante a criação e desenvolvimento de programas educativos, a importância do pensamento crítico, dos valores democráticos e do trabalho cooperativo. Sublinhe-se os conceitos-chave defendidos por Dewey, nomeadamente

*interação* e *pensamento reflexivo*, conceitos estes que são basilares nesta metodologia de investigação.

No que diz respeito ao conceito de *interação* é evidenciado o papel determinante do ambiente nas condições promotoras de aprendizagem conjugado com o *pensamento reflexivo* que consiste num “exame ativo, persistente, e cuidadoso de toda a crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustentam e das conclusões para as quais tende” (Dewey, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 26). Nesta linha de pensamento evidenciam-se as afirmações de Lídia Máximo-Esteves:

“A distinção entre o pensamento comum e o pensamento reflexivo reside precisamente no exercício deste exame activo e crítico processado em ambientes favoráveis- que despertem a curiosidade, que estimulem sugestões com significado e encadeadas nas experiências anteriores” (2008, p. 26).

Saliente-se, também, o contributo de Kurt Lewin que lançou “as bases para a conceptualização da investigação-ação como uma actividade levada a cabo por um grupo de pessoas expostas a um problema social comum e que procuram envolver-se directamente na melhoria das condições em que vivem” (2008, p. 29). Trata-se de uma teoria que se apoia “não só nos resultados obtidos através da intervenção (...), mas também no próprio processo de mudança em si, cuja avaliação cuidadosa ia efectuando ao longo de todo o processo. Deste modo, apoiado no conceito de realidade como um todo, integrava a produção de teoria social e de acção social” (2008, p. 32).

John Elliot definiu esta metodologia de modo conciso, afirmando: “podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliot, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Importa invocar as afirmações de Grundy e Kemnis (citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 21), que atribuem à metodologia de investigação-ação um carácter em espiral, reiterando a existência de parâmetros fundadores:

“Investigação-acção educacional é um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança”.

Neste sentido, a investigação-ação é uma metodologia que se caracteriza por um carácter cíclico, que implica uma relação umbilical “entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo”, pelo que diversos autores defendem que é “el procedimiento base para mejorar la práctica” (Latorre, 2004, p.32). Refira-se que este processo metodológico de

investigação está intrinsecamente articulada à prática, concebendo a Educação como uma atividade prática, na qual a reflexão e a decisão são premissas cruciais, excluindo-se, portanto, a matriz do *Modelo Tradicional* (Latorre, 2004). Deste modo, o currículo é um instrumento de renovação de professores, alunos e do próprio ensino (Latorre, 2004).

Neste quadro, a metodologia de investigação-ação implica uma prática reflexiva que possibilite experiências de aprendizagem significativas, contextualizadas, e no qual o professor deve assumir-se como *interlocutor qualificado* planificando atividades de qualidade, pois a sua ação, de acordo com Latorre “hoy, más que nunca, las profesionalizes y los profesionalizes de la educación juegan un papel clave en la mejora de la calidad de la educación” (Latorre, 2004 p. 7).

Desta forma, segundo Latorre (2003), o foco dos professores, no caso concreto da presente metodologia, é observar, analisar, identificar as dimensões a potenciar, inovar e aferir as características de cada contexto a fim de definir estratégias que permitam resolver as situações problemáticas. Por conseguinte, o autor defende que a pesquisa em ação constitui uma estratégia fulcral como demonstra o **esquema 6**, aludindo que o processo de reflexão em ação é formado por um ciclo contínuo e dinâmico, moldado em quatro passos ou fases: planificação, ação, observação e reflexão. Importa sublinhar as afirmações de Coutinho *et al*/que definem o processo investigativo como um “conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo, que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva” (2009, p. 366).

Assim, este ciclo constitui o cerne de uma investigação:



**Esquema 6** - Adaptado de Latorre, 2003

Denote-se o que refere o autor relativamente às potencialidades da metodologia de investigação-ação:

“responden a una concepción social de la educación; Se realizan com la participación del grupo y su cooperación; Desarrollan habilidades y actitudes cooperativas y comunicativas; Favorecen la reflexión y los consensos; Producen câmbios en nuestras prácticas docentes y en nosotros

mismos; Son procesos participativos; Se van profundizando y mejorando com la práctica” (Latorre, 2004, p.127).

Segundo Almeida, esta metodologia “implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada” (2001, p. 176).

Atente-se que é possível constatar que esta metodologia apresenta um carácter cíclico e contínuo de investigação, possibilitando a construção de um “conhecimento prático profissional (...) imbuído de um carácter abrangente, complexo, dinâmico, prático e contextualizado” (Alonso & Silva, 2005, p. 5). Desta forma, permite a formação de um educador e professor que assume, simultaneamente, o papel de investigador com um perfil autónomo, crítico, reflexivo e inovado, demonstrando-se competente ao nível da observação, identificação, ação e reflexão, sendo, por isso, um agente de transformação no processo de aprendizagem e no contexto sócio-cultural envolvente.

### **3.3. Estratégias metodológicas de recolha e análise de dados**

Neste projeto, orientado por ciclos sucessivos de reflexão, corroboramos as afirmações de Kemmis, o qual caracteriza o processo de investigação como “uma espiral autorreflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão” (citado por Cardoso, 2014, p. 31).

Neste sentido para uma análise fundamentada, utilizamos os seguintes instrumentos de recolha e análise de dados:

- Observação direta e participante
- Notas de campo (N.C)
- Registo de incidentes críticos (I.C)
- Diários de bordo (D.B)
- Reflexões pormenorizadas
- Registos áudio
- Registos fotográficos
- Grelhas de avaliação de competências
- Dois questionários enviados para contexto familiar na EPE
- Desafios matemáticos e linguísticos no 1.ºCEB
- Fichas diagnósticas e formativas com questões com o símbolo estrela (indicador de investigação).

Relativamente à observação participante, esta foi crucial para observar e escutar com rigor as interações entre as crianças e com a educadora/professora, pois “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Deste modo, a técnica de observação “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Importa referir a importância da observação no ciclo de documentação, pelo que evidenciamos o que é descrito no documento das Aprendizagens Essenciais, o qual estabelece que “em cada escola, se possa promover trabalho articulado entre as AE e as outras aprendizagens previstas nos demais documentos curriculares, com aprofundamento de temas, explorações interdisciplinares diversificadas, mobilização de componentes locais do currículo, entre outras opções” (DGE). Refira-se a observação *in loco*, as notas de campo, e o processo dialógico cooperativo e reflexivo com a Educadora Conceição e com a Professora Lurdes que nos permitiram definir com maior assertividade a matriz do projeto. Sublinhe-se que a fase de observação participante mediante as notas de campo e os registos fotográficos possibilitaram identificar as características do contexto pedagógico, as especificidades singulares e grupais das crianças, aferir qual a rotina e a/s tipologia/s de trabalho utilizada/s, quais os interesses destas, as suas Áreas de Conteúdo/ Curriculares preferidas e o que ainda não despoleta a sua atenção, isto é, os pontos favoráveis e menos favoráveis do contexto pedagógico e do meio local e global, procurando delinear estratégias que garantissem o equilíbrio entre o que é possível potenciar e o que carece de maior acuidade para que não constitua uma fragilidade. Assim, estes indicadores permitiram definir com maior assertividade a matriz do projeto.

Saliente-se que na Educação Pré-Escolar desenvolveu-se um projeto em que a questão do trabalho cooperativo, da integração curricular, de uma cidadania ativa e da valorização do meio local e global e, por fim, da construção de competências transversais foram os principais motores da metodologia de investigação-ação. Por conseguinte, procuramos que no 1.º Ciclo do Ensino Básico se mantivessem os princípios orientadores supramencionados. Trata-se de construir um projeto transversal em que a temática da valorização e preservação do meio local e global e, conseqüentemente, de ações promotoras de um desenvolvimento sustentável são o cerne de inter-relação entre estes dois níveis educativos.

No que diz respeito ao diário de bordo reflexivo, este foi uma ferramenta utilizada nos dois níveis educativos e possibilitou elaborar-se anotações dos principais aspetos vivenciados pelos respetivos grupos de crianças. Assim, a elaboração deste diário revelou-se determinante como

complemento dos registos áudio, porque diversas fontes de informação resultaram do cruzamento destes dois instrumentos. Segundo Máximo-Esteves “o diário é, pois, um dos recursos metodológicos mais recomendados, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (2008, p. 89).

No que concerne aos registos áudio, estes possibilitaram evocar o que as crianças disseram, constituindo um ponto de referência no que argumentaram aquando da comunicação das suas ideias, das suas sugestões e o modo como se formularam as questões. Estas permitiram identificar quais as estratégias que as crianças referiram como as mais assertivas na construção do seu conhecimento e o que é preciso alterar para que estas respeitem a heterogeneidade dos grupos.

Denote-se que os registos fotográficos documentam a interação dos grupos, evidenciando os momentos de comunicação oral e escrita e possibilitando estabelecer comparações entre as diferentes atividades realizadas no âmbito do projeto. Estas configuram-se como instrumentos que apoiam a recolha de dados, visto que permitem evocar e analisar pormenores que poderão não ter sido identificados com clareza no momento da ação. Aluda-se, ainda, à sua relevância na documentação das diferentes fases do projeto e de ser um suporte que ilustra as produções realizadas pelas crianças. De acordo com Lídia Máximo-Esteves (2008), os registos fotográficos “permitem, por exemplo, inventariar rapidamente os objetos da sala – os produtos artísticos das crianças, os painéis de parede, a estante dos livros, a organização da sala, o registo o que está escrito no quadro” (Bogdan & Biklen, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Sublinhe-se a centralidade da observação *in loco*, pois é fulcral ao nível da autoavaliação e autorregulação, permitindo identificar limitações que carecem de formação contínua, visto que é crucial garantir que essas lacunas não condicionam a prática pedagógica do profissional de Educação. Posteriormente, na fase de implementação do projeto a grelha de competências possibilitou a identificação das principais mudanças ao nível da evolução da utilização das competências transversais, nomeadamente a capacidade de pesquisa, de diálogo e de distribuição de tarefas. Este instrumento de recolha de dados permite verificar com maior grau de segurança a consistência e a importância deste tipo de trabalho, da articulação das diferentes Áreas de Conteúdo/Curriculares na construção de competências transversais.

Nas questões relativas às fichas formativas e aos desafios marcados com o símbolo estrela no 1.º Ciclo do Ensino Básico, regra geral, correspondem a perguntas de índole *projetivo/regenerativo*, evidenciando de que modo a comunicação, a argumentação, o



posicionamento pessoal e a articulação das aprendizagens contribuíram para uma maior competência ao nível do pensamento crítico, criativo, *inferencial* e metacognitivo, isto é, se forma uma rede de significados aplicável em circunstâncias similares ou distintas.

Por conseguinte, os instrumentos de recolha e análise de dados são fulcrais para verificar o processo singular de aprendizagem de cada criança, explorando ciclos didáticos contínuos e consistentes que possibilitem a construção pró-ativa de conhecimento por parte das crianças, estabelecendo a articulação entre o contexto escolar e o contexto social.

Em suma, importa explicitar o que é consignado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o qual evidencia a importância de um perfil de base humanista, ou seja, as aprendizagens configuram-se “como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber e a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças” (PA, 2017, p. 6).

#### **3.4. Planos gerais de intervenção e descrição das sessões**

Neste capítulo são analisadas as sessões de intervenção realizadas nos grupos referidos anteriormente, pelo que se apresenta num primeiro momento a síntese descritiva global das atividades desenvolvidas, e posteriormente procede-se à descrição das sessões selecionadas.

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar implementaram-se vinte e seis sessões, sendo o período de cada atividade variável, globalmente, correspondendo ao período da manhã ou da tarde, pontualmente remetendo para ambos, por respeito ao ritmo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. Assim, optou-se por analisar onze sessões de intervenção como objeto de estudo, das quais quatro integram o ponto 3.4.3 e as demais são descritas na secção de anexos.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico foram desenvolvidas quinze sessões de intervenção: uma correspondente ao período da manhã, outra ao período da tarde e as restantes treze compreendem o período letivo da manhã e da tarde na sua totalidade. Deste modo, selecionaram-se para objeto de estudo nove sessões. Destas nove sessões, quatro são descritas no ponto 3.5.2 e as restantes são objeto de análise nos anexos. Para cada sessão de intervenção, procede-se à descrição das atividades implementadas no presente capítulo, sendo explicitados, no capítulo IV, os resultados do presente estudo e a sua interpretação, tendo em consideração os objetivos definidos.

### 3.4.1. Síntese descritiva global das atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar

A sequência de atividades perspectivadas para o projeto de intervenção sustentaram-se no princípio de inter-relação e integração das Áreas de Conteúdo previstas nas OCEPE 2016, de modo intencional, natural e significativo, articulando-as com o contexto pedagógico, as especificidades de cada criança, o contexto familiar e o meio próximo. Desta forma, tendo por base o ciclo de observação, documentação, investigação, reflexão e ação, procuramos delinear um projeto aberto e flexível que respeitasse a “voz” das crianças, o que implicou “tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (OCEPE, 2016, p. 5).

Refira-se que o estágio dividiu-se em duas fases que consistiram no período de observação participante, correspondente ao período de 24 de setembro até 2 de novembro de 2018. No que diz respeito à segunda fase, relativa à implementação do projeto, realizou-se entre 6 de novembro de 2018 a 18 de janeiro de 2019.

Sublinhe-se que estas duas fases estão intrinsecamente relacionadas, sendo que a primeira garante continuidade e consistência na implementação do projeto.

Relativamente à primeira fase, destaque-se a centralidade de compreender o funcionamento e a organização do Centro Escolar, as dinâmicas e práticas entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo, a observação das interações das crianças e o *feedback* destas às atividades realizadas pela Educadora e, posteriormente, em atividades nas quais se colaborou na sua definição e prática. Exemplo disso são as atividades relacionadas com o Dia da Alimentação, nas quais cooperou-se com a Educadora na sua implementação. Este primeiro momento de intervenção permitiu confirmar o que se redigiu nas notas de campo, ou seja, os principais interesses das crianças nesta avaliação inicial, indicavam a sua preferência pela Área do Conhecimento do Mundo e o Domínio da Educação Artística. Acresce, ainda, a premência de construir uma identidade individual e grupal que lhes permita o desenvolvimento de competências transversais.

De salientar que esta primeira fase possibilitou que constatássemos a importância de observar, registar, documentar e refletir para que o projeto não seja de índole fechado, pois é fundamental conferir a oportunidade real de as crianças se reconhecerem no projeto.

Refira-se que desde o início do estágio procurou-se observar com rigor, prudência, reflexividade e dedicação, o que efetivamente se constituía como importante para a afirmação das crianças, para a criação de oportunidades que contribuíssem para a construção de um percurso

que lhes permitisse desenvolver competências transversais. Neste sentido, dialogou-se com a Educadora Conceição com o intuito de verificar-se o que estávamos a observar refletia o que a Educadora pensava, tal como a consulta de documentação relevante, com o objetivo de validar a cientificidade desta análise qualitativa.

Trata-se de identificar o que é fulcral para este grupo de crianças e potenciar estratégias que conciliem o que perspetivamos com o que a Educadora tinha conjeturado explorar com estas. Tendo por base as notas de campo, a observação direta e as atividades em que colaboramos com a Educadora, constatou-se como fundamental integrar na prática pedagógica o que está consignado nas OCEPE:

“as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referencia para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (2016, p. 13).

Por conseguinte, no plano do pré-projeto conjeturamos oito sessões de intervenção, nas quais definimos as Áreas de Conteúdo segundo articulações contínuas, intencionais, naturais, flexíveis, significativas e funcionais para o grupo de crianças. O que explicitamos traduz o respeito pela vivência de modo pró-ativo por parte da criança das aprendizagens, sendo crucial definir e redefinir estratégias que respeitem, potenciem e se adequem ao *ser mais* deste grupo.

Assim, nas primeiras sessões do projeto a principal preocupação consistiu em planificar atividades que garantissem a inclusão da Área do Conhecimento do Mundo, visto que constituiu o foco de interesse destas crianças, e assegurar que as outras Áreas fossem identificadas por estas como um prolongamento de uma relação entre domínios que não estão isolados.

Na atividade de conceções prévias (1.<sup>a</sup> sessão) as crianças falaram porque gostavam ou não dos livros, a razão da área da biblioteca não lhes interessar e mencionaram, ainda, que tinham poucos livros em contexto familiar. Contudo, sugeriram que seria divertido partilharem os livros que tinham em casa. Este ciclo de partilha iniciou-se mais cedo do que se perspetivou, o que implicou que adaptássemos e valorizássemos os livros que as crianças traziam, incluindo-os, fundamentalmente, na ida semanal à Biblioteca de forma a corresponder às expectativas destas. Refira-se que este facto, em articulação com a análise constante da intervenção, implicou que o número de sessões aumentasse exponencialmente, mas considerou-se que só deste modo é que se efetivou uma continuidade e uma amplificação das Áreas de Conteúdo e a verdadeira valoração da “voz” das crianças.

As principais alterações ao projeto consistiram na alteração de planificações como na intervenção do dia 13 de novembro, em que se optou *in loco* por valorizar e respeitar a iniciativa da M.C em partilhar um livro da sua biblioteca “pessoal”, neste caso *A Casa da Mosca Fosca* de Eva Mejuto. Assim, esta intervenção começou pelo reconto desta narrativa por parte desta criança e só posteriormente é que realizaram a reorganização da área da biblioteca como tínhamos previsto. Sublinhe-se que em diversas sessões correspondemos e respeitamos o plano das crianças, tendo optado por continuar a planificação no período da tarde, ou no dia subsequente. Retome-se a sessão de conceções prévias, nas quais as crianças identificaram que o seu tema preferido nos livros são os animais e as plantas (Natureza), pelo que incluímos sempre que possível, narrativas com este eixo ideotemático. Na segunda sessão decorreu a exploração do livro-álbum *O Grufalão* de Julia Donaldson, mediante o suporte de fantoches. Os fantoches foram introduzidos com o objetivo de verificar se assumiam o papel de reforço positivo e concomitantemente se possibilitavam o reconto e a interpretação da narrativa de forma mais próxima do que é retratado, visto que durante a observação participante demonstraram apatia na hora do conto e na identificação das componentes identitárias de uma narrativa. Pretendia-se, ainda, aferir se através desta identificação com as personagens lhes permitia conferir significado às aprendizagens relacionadas com a Área do Conhecimento do Mundo, melhorando a sua dimensão comunicativa, a capacidade de cooperação, isto é, na construção de competências transversais. De forma a conferir continuidade à exploração da temática dos animais e utilizando o mesmo suporte recorreu-se ao livro-álbum *O Coelho Branco*, de António Torrado, com o qual as crianças puderam explorar outros animais e outros habitats, ou seja, construíram conhecimentos de índole transversal, nomeadamente o espaço da ação, o revestimento do corpo dos animais, a sua alimentação, o modo de locomoção, o revestimento corporal, os cuidados que se deve ter com estes e como proteger o seu habitat.

Ressalte-se a presença da temática dos animais (Natureza), no livro intitulado *Uma floresta no Inverno*, de Saly Iglesia, que tem como personagem principal um esquilo que não sabe onde escondeu as bolotas e as avelãs para a estação do inverno. Por conseguinte, as crianças descobriram que o esquilo hiberna, mas apresenta ciclos de hibernação mais reduzidos do que os ursos. Este esquilo vivia num pinheiro, pelo que através da dimensão do texto icónico foi possível que as crianças articulassem a exploração no meio próximo de árvores que formam a floresta autóctone, reconhecendo que o pinheiro não pertence a esta. Evidencia-se a importância que os livros podem e devem ter no quotidiano destas crianças, com os quais, regra geral, não tinham

acesso, construindo-se as bases de uma relação afetiva com os livros, permitindo-lhes aceder a informação diversificada, construindo conhecimentos similares, distintos, complementares e amplificadores de nexos significativos entre as diversas Áreas de Conteúdo.

Sublinhe-se, também, o último livro-álbum explorado, neste caso *O Último livro antes de dormir*, de Nicola O'Byrne, que articula os contos da tradição oral recriando uma nova narrativa em que o autor cruza o formato de banda desenhada, a exploração de implícitos, a mudança sucessiva do espaço de ação e a componente icónica de forma interativa com o leitor. Na exploração deste livro as crianças demonstraram prazer ao ouvir esta narrativa e, simultaneamente, foi aferível a construção de aprendizagens de forma consistente e integradora. Refira-se, a título de exemplo, a capacidade de projetar a problemática da ação, a identificação das personagens que foram exploradas na sua versão “original”, ativando os intertextos, visto que inferiram e evocaram o sentido da afirmação de um dos três porquinhos em que este dizia: *ah, és tu?*, sendo capazes de comunicar que esta interjeição remete para o livro dos três porquinhos em que o lobo mau é uma das personagens. Neste livro, tal como nos anteriores, fizeram o reconto, identificando a sequência da narrativa e as principais dimensões, como o tempo, o espaço, a problemática, como resolver o problema e o retomar da harmonia inicial. Ao nível do texto icónico identificaram que numa das fases da narrativa estávamos no inverno, porque as árvores estavam despidas e os tons eram escuros.

Em suma, consideramos que estas atividades foram exploradas de forma integradora e que este projeto apresenta validade a nível teórico e prático para as crianças, tendo permitido projetar e definir hipóteses, articular conhecimentos, dialogar, argumentar crítica e criativamente, assim como votar para obter consensos, edificando-se valores cruciais para uma cidadania informada e empreendedora.

Neste sentido, corroboramos Ana Margarida Ramos e Sara Reis da Silva quando afirmam:

“A investigação realizada nesta área concluiu, sem margem para dúvidas, que as crianças que mais e melhor leem não só têm melhores resultados académicos, em todas as áreas, incluindo as ciências e a matemática, como têm mais hipóteses de ter sucesso no seu futuro, mesmo fora da escola. As crianças que leem e/ou ouvem ler, desde tenra idade, estão preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida, tem mais facilidade no uso de tecnologia, conseguem resolver problemas, procurando soluções para eles, têm mais confiança e melhores resultados ao nível da concentração. Em última estância, as estatísticas indicam que terão vantagens na escolha de uma carreira (...)” (Ramos & Silva, 2014, p. 170).

### 3.4.2 Implementação das atividades na Educação Pré-Escolar

Sessão	Atividades	Objetivos de Ação <sup>2</sup>	Objetivos de Investigação
1. <sup>a</sup> Sessão	Identificação dos interesses do grupo. Elaboração do registo de conceções prévias.	Explorar processos elaborativos mediante a comunicação oral e pictórica.	Aferir e integrar as conceções prévias.
2. <sup>a</sup> /3. <sup>a</sup> Sessão	Exploração e dramatização do livro-álbum <i>O Grufalão</i> de Julia Donaldson mediante fantoches.	Sensibilizar para a importância dos diferentes animais no ecossistema. Cooperar com o grupo do 3.º ano na partilha deste livro.	Verificar se os fantoches possibilitam uma melhor compreensão da narrativa. Identificar se os fantoches se configuram como um reforço positivo ao nível da comunicação individual e grupal. Identificar alterações na cooperação do grupo. Aferir o desenvolvimento de competências transversais.
4. <sup>a</sup> /5. <sup>a</sup> Sessão	Definição das alterações necessárias na área da biblioteca. Elaboração dos materiais para a classificação/seriação dos livros. Exploração da tabela das áreas da sala. Introdução do emblema do bibliotecário como aglutinador do grupo no cumprimento dos seus deveres individuais e grupais.	Planificar como melhorar a área da biblioteca. Cooperar na transformação da área da biblioteca. Comunicar e respeitar as ideias dos colegas. Refletir nas suas preferências nas áreas da sala. Constatar a evolução de preferências do grupo referentes às áreas da sala.	Identificar mudanças ao nível da comunicação. Verificar práticas cooperativas mediante registo na grelha de avaliação. Verificar se a introdução do emblema do bibliotecário constitui um reforço positivo na cooperação do grupo. Aferir o desenvolvimento de práticas cooperativas e o desenvolvimento de competências transversais.
6. <sup>a</sup> Sessão	Exploração do livro <i>Direitos da criança</i> de Maria João Carvalho. Elaboração do registo em contexto familiar e posterior votação do cartaz do grupo.	Sensibilizar para a importância de as crianças terem direitos e deveres. Promover práticas de cooperação com as famílias.	Verificar se as crianças compreendem a importância do seu papel de cidadãos com direitos e deveres. Aferir o desenvolvimento de práticas cooperativas e o desenvolvimento de competências transversais.
7. <sup>a</sup> Sessão	Identificação das condições inerentes à vida das plantas. Seleção de bolotas no seu meio próximo para plantação de carvalhos.	Sensibilizar para a preservação e valorização do Património Natural.	Identificar se as crianças compreendem o seu papel na preservação/ valorização do ecossistema. Aferir se a inter-relação entre Áreas de Conteúdo possibilita o desenvolvimento de competências transversais.

<sup>2</sup> Os objetivos de ação traduzem a articulação do grupo de crianças e do educador.

	Exploração do livro <i>Um esquilo no inverno</i> de Saro de La Iglesia.		Identificar se o contacto com o meio próximo possibilita a construção de conhecimentos integrados nas várias Áreas de Conteúdo.
8.ª Sessão	Exploração e dramatização do livro <i>O Coelho Branco</i> de António Torrado. Elaboração da receita de uma sopa (texto instrucional). Elaboração de registos diversificados; um quanto às características dos coelhos e do seu habitat, e outro representativo do <i>setting</i> da narrativa.	Identificar a funcionalidade e a organização entre tipos de textos distintos.	Aferir se a inter-relação entre Áreas de Conteúdo possibilita o desenvolvimento de competências transversais. Confirmar/Refutar comparativamente com o livro <i>O Grufalão</i> se os fantoches funcionam como reforço positivo no desenvolvimento de competências transversais.
9.ª Sessão	Exploração do livro <i>Os três porquinhos/Sente os Contos</i> , na versão traduzida de Cristina Soeiro. Exploração das texturas distintas presentes no livro. Comunicação e classificação dessas texturas: macia, áspera, rugosa, entre outras.	Pesquisar no que consiste uma árvore genealógica. Sensibilizar para a importância dos diferentes animais no ecossistema. Explorar a mensagem da narrativa com valores fundamentais em sociedade. Partilhar o seu registo pictórico realizado em contexto familiar.	Verificar práticas cooperativas mediante registo na grelha de avaliação de competências.
10.ª Sessão	Exploração do livro <i>Vamos contar um segredo...e outra história</i> de António Torrado. Exploração fonológica do som “r” e “R.”	Constatar a possível articulação entre livros do mesmo autor.	Verificar práticas cooperativas mediante registo na grelha de avaliação. Aferir o desenvolvimento de competências transversais.
11.ª Sessão	Exploração do livro <i>O Último livro antes de dormir</i> de Nicola O’Byrne. Entoação da canção construída pelo grupo. Identificação mediante um jogo simbólico das diferentes narrativas exploradas durante o projeto.	Expressar através do jogo simbólico mediante o uso de imagens dos livros explorados no projeto. Cooperar na recriação/reconto do livro retirado da caixa mistério. Identificar as personagens/livro.	Identificar se todas as crianças evocam a versão de original das histórias, ou seja, os contos tradicionais, explorados durante o projeto e conjugadas no livro <i>O Último livro antes de dormir</i> de Nicola O’Byrne. Aferir a capacidade de identificar as fases da narrativa num livro- álbum que exige uma leitura hipertextual.

Medição através de unidades de medidas naturais e padronizadas dos “três porquinhos”. Elaboração do registo pictórico em grupo.	Argumentar como identificou o livro “dramatizado”. Comunicar estratégias ou objetos que permitam resolver a situação problemática.	Verificar práticas cooperativas mediante registo na grelha de avaliação. Identificar se as crianças compreendem o seu papel na preservação/ valorização no ecossistema. Identificar se a integração das diferentes Áreas de Conteúdo promove a construção de competências transversais.
--	---	---

Tabela 12 - Plano geral de intervenção na EPE

### 3.4.3. Descrição das atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar

Sessões	Descrição	Contributo para o projeto
1.ª Sessão	<p><b><u>O que vamos descobrir?</u></b></p> <p>A primeira sessão de intervenção realizou-se no dia 6 de novembro, subdividindo-se no período da manhã e da tarde, de forma a respeitar o tempo, a atenção e a motivação das crianças. De salientar que os objetivos centrais consistiram na identificação das conceções prévias do grupo de crianças no que diz respeito aos seus interesses e o que ainda não despoleta a sua atenção. Durante a fase de observação participante a área da biblioteca e conseqüentemente os livros revelaram-se o centro de desinteresse, pelo que as crianças comunicaram se gostavam ou não de “ler” e escutar histórias, quais as temáticas preferidas, procurando que definissem um plano de organização da área da biblioteca através de questões regenerativas, baseadas no <i>aprender o que fazer, aprender como fazer, aprender porque fazer e aprender a ser crucias</i> na construção de competências concetuais, procedimentais e atitudinais.</p> <p>Refira-se que para o primeiro momento da rotina, isto é, o relaxamento planificou-se três sub-momentos que incluíram a entoação da canção <i>Ler e escrever</i> que acompanharam através da expressão corporal. Posteriormente, explorou-se o livro <i>A Montanha de livros mais alta do mundo</i> de Rocio Bonilla, lendo uma parte deste, visto que apresenta como personagem principal um menino, o Lucas, que sonha voar possuindo uma mensagem importante sobre o “poder dos livros”. No que concerne ao livro selecionado, introduziu-se como um desafio/indutor de modo a identificar o <i>feedback</i> do grupo. Na fase final, escutaram melodias que possibilitaram a realização de exercícios respiratórios, e de consciência corporal procurando restabelecer o equilíbrio emocional e corporal.</p>	<p>Nesta sessão mediante o processo dialógico estabelecido com as crianças e os registos pictóricos realizados, aferimos de que modo o projeto de intervenção-investigação poderia ser adaptado às singularidades das crianças e aos vários contextos que frequentam/habitam.</p> <p>Os instrumentos de recolha de dados permitiram confirmar a dificuldade do grupo em cooperar, a existência de conflitos, assim como as suas preferências e o que não despoletava a sua atenção. Neste sentido, definiu-se o plano de intervenção-investigação concomitante com os dados obtidos, ou seja, esta primeira sessão contribuiu para delinear quais as possíveis opções metodológicas que possibilitariam potenciar o centro de interesse (animais-Área do Conhecimento do Mundo) e de desinteresse (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) de modo integrador, significativo e funcional para o grupo.</p>



Sublinhe-se que a canção supramencionada já tinha sido explorada com as crianças nas semanas anteriores, o que possibilitou uma simbiose entre o corpo e a mente, que no caso deste grupo é crucial para que se mantenham concentrados e empenhados durante as diversas atividades e momentos da rotina diária. Esta estratégia pedagógica deve-se à dificuldade que têm demonstrado em escutar, respeitar e cooperar entre si, facto que merecerá intervenção no âmbito do presente estudo.

De seguida, questionou-se se o grupo gostaria de ter a visita de outros livros, ao qual responderam que afirmativamente e perguntou-se: *mas sobre o que será esse livro?*, tendo as respostas sido relativas à temática dos animais, referenciando o cão, o gato, o coelho, a cobra, entre outros. Neste sentido interpelou-se:

*Com tantos animais podíamos registar quem pensam que nos vem visitar amanhã, e depois vemos se foram esses que nos contaram uma história, concordam?*

Por conseguinte, as crianças demonstraram-se curiosas e seleccionaram o tipo de material com que queriam fazer o seu desenho/pintura. Esta abordagem permitiu que explorassem os *processos elaborativos* de modo amplificado, visto que optou-se por não referir o título do livro que abordariam no dia subsequente.

Importa evidenciar que as OCEPE 2016 mencionam que o contacto precoce com a Literatura, mediante uma abordagem que integre a dimensão lúdica, afetiva, reflexiva e estética possibilita o desenvolvimento integral das crianças. Para além disso, neste documento preconiza-se que o educador deve refletir constantemente sobre a sua prática pedagógica, definindo a sua ação intencionalmente, com o intuito de sensibilizar as crianças para os diferentes géneros textuais adequando-os à rotina do Jardim de Infância e às especificidades das crianças, ou seja, é fundamental que sejam funcionais e significativos nos distintos contextos, de modo a que a criança aprecie a Literatura e a articule com outras Áreas de Conteúdo construindo competências significativas e funcionais nos vários sistemas que frequenta/habita.

2.ª Sessão

Ver anexo, pág. 183

Posto isto, identificamos as linhas orientadoras para o projeto: integração curricular, inclusão da temática preferida das crianças, atividades e registos em pequeno e grande grupo promotoras de valores cruciais para uma cidadania justa, responsável, informada e pró-ativa.



Figura 1 - Registo pictórico: Que animais nos vêm visitar?, explorando lápis de cera e tintas

Tendo por base as conceções prévias do grupo introduziu-se um indutor/reforço positivo, neste caso, os fantoches de animais representativos das personagens do livro explorado, *O Grufalão*, de Julia Donaldson. Este possibilitou promover o desenvolvimento de competências transversais como o saber 2 - *comunicar*

		<p><i>adequadamente</i> e o saber 3 -<i>exercer uma cidadania ativa</i>, visto que na 1.ª sessão as crianças demonstraram dificuldade em expressar-se, bem como de cooperar e respeitar ideias distintas das suas. Observaram-se ao nível da comunicação oral, dramática e pictórica os primeiros indicadores, embora residuais, de desenvolvimento das competências transversais/<i>saberes</i> e uma dinâmica de trabalho em pequeno grupo positiva.</p> <p>Atente-se que a elaboração de um plano de partilha do livro com a turma do 3.º ano, revelou-se fundamental para as crianças se perceberem como competentes perante outro grupo de crianças.</p>
4.ª e 5.ª Sessão	Ver anexo, pág. 192	<p>Sessões fundamentais no desenvolvimento do saber 4 -<i>desenvolver espírito crítico</i>, pois implicou o diálogo do grupo na definição de como reorganizar a área da biblioteca. Durante este processo fizeram escolhas relativas aos vários tipos de livros, revistas e jornais que estariam presentes, o que implicou debate de ideias, partilha, consenso e votação (saber 3 - <i>exercer uma cidadania ativa</i>). Esta atividade permitiu que o grupo escutasse as opiniões de todas as crianças, sendo as decisões tomadas num processo democrático. No que diz respeito à etiquetagem dos livros induziu uma maior autonomia na utilização e arrumação dos materiais, perpassando esta dinâmica às restantes áreas. Sublinhe-se a inclusão do emblema do bibliotecário e os emblemas estrela como potenciadores da cooperação entre o grupo. Inicia-se a partilha de livros, por iniciativa das crianças da sua “biblioteca pessoal” o que se inscreve no saber 1 - <i>aprender a aprender</i> e no saber 3 - <i>exercer uma cidadania ativa</i>.</p>

<p>6.<sup>a</sup> Sessão</p>	<p>Ver anexo, pág. 201</p>	<p>Sessões fundamentais no desenvolvimento do saber 4 - <i>desenvolver espírito crítico</i>, pois implicou o diálogo do grupo na definição de como reorganizar a área da biblioteca. Durante este processo fizeram escolhas relativas aos vários tipos de livros, revistas e jornais que estariam presentes, o que implicou debate de ideias, partilha, consenso e votação (saber 3 - <i>exercer uma cidadania ativa</i>). Esta atividade permitiu que o grupo escutasse as opiniões de todas as crianças, sendo as decisões tomadas num processo democrático. No que diz respeito à etiquetagem dos livros induziu uma maior autonomia na utilização e arrumação dos materiais, perpassando esta dinâmica às restantes áreas. Sublinhe-se a inclusão do emblema do bibliotecário e os emblemas estrela como potenciadores da cooperação entre o grupo. Inicia-se a partilha de livros, por iniciativa das crianças da sua “biblioteca pessoal” o que se inscreve no saber 1 - <i>aprender a aprender</i> e no saber 3 - <i>exercer uma cidadania ativa</i>.</p>
<p>7.<sup>a</sup> Sessão</p>	<p><b><u>Vamos proteger a Natureza!</u></b> Na sétima sessão, no período da manhã (21 de novembro), as crianças fizeram o plano para o dia seguinte incluindo as suas sugestões na planificação anterior. Assim, principiou-se pela temática da celebração do dia da Floresta Autóctone, como alude o D.B e se ouve nos registos áudio:</p> <p><b>Estagiária:</b> <i>Amanhã celebra-se o dia da floresta autóctone. Sabem no que consiste?</i> <b>H.S:</b> <i>Floresta quê?</i> <b>Estagiária:</b> <i>A floresta autóctone portuguesa é formada por árvores originárias do nosso país, como os carvalhos, os medronheiros, os castanheiros, entre outras.</i> <b>Estagiária:</b> <i>Como podemos saber mais sobre a floresta autóctone?</i> <b>D.F:</b> <i>Vamos ao computador.</i> <b>Estagiária:</b> <i>O D. sugeriu que pesquisássemos informação na internet. Concordam? (sim em unísono)</i></p>	<p>A sétima sessão implicou a exploração do meio próximo e a recolha de bolotas tal como foi estabelecido pelas crianças no plano semanal elaborado por estas. Posteriormente, definiram estratégias de pesquisa que lhes permitissem aceder a informação complementar sobre a floresta autóctone. Alude-se à convocação de meios de obtenção de informação como enciclopédias, internet e revistas o que demonstra uma transformação na competência de comunicação e no desenvolvimento de vocabulário o que concorre para o saber 4 - <i>desenvolver espírito crítico</i>, o saber 3 - <i>exercer uma cidadania ativa</i> e o saber 5 - <i>resolver situações</i></p>

Neste sentido, acedemos ao sítio da *Quercus* o que permitiu que descobrissem que no seu meio próximo as espécies predominantes são o carvalho-português e os castanheiros, mediante a visualização do mapa de Portugal presente neste que mostra a localização predominante de cada árvore. Por conseguinte, consultaram o plano semanal da semana anterior, onde tinham indicado que queriam procurar “a boloteira”. Deste modo evocou-se esse interesse e essa expressão, e interpelou-se:

**Estagiária:** *Existe alguma árvore na floresta autóctone que se chame “boloteira”?*  
(não em unísono)

**Estagiária:** *Como se chama a árvore cujo fruto são as bolotas?*

**D.F:** *É o carvalho que dá bolotas. O meu pai coloca bolotas para os porcos comerem.*

**Estagiária:** *Muito bem! A árvore chama-se carvalho e o seu fruto são as bolotas que podem servir para alimentar os porcos, mas também existe farinha de bolotas que podemos utilizar na nossa alimentação.*

No que concerne ao período da tarde explorou-se o livro *Uma floresta no Inverno* de Saro de la Iglesia e Sally Cutting. Deste modo, começou-se por pedir que observassem a capa:

**Estagiária:** *Qual será o tema deste livro?*

**J.P:** *Tem um esquilo.*

**Estagiária:** *Onde viverá o esquilo?*

**M.L:** *Na floresta.*

**M.T:** *Ele vive muitas aventuras. Perdeu-se na neve.*

**S.P:** *E não consegue voltar para casa.*

**Estagiária:** *Qual é a casa do esquilo?*

**M.M:** *Na árvore.*

**Estagiária:** *Qual é o nome da árvore onde está o esquilo?*

**H.S:** *É o pinheiro. Costumo apanhar as pinhas com o meu pai para o lume.*

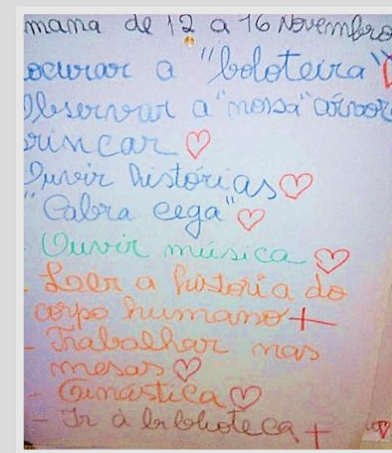
**Estagiária:** *E o pinheiro faz parte da floresta autóctone?*

(não em unísono)

Após a leitura da narrativa, a maioria das crianças foi capaz de fazer o reconto da mesma oralmente, gerando-se um diálogo sobre como vive o esquilo, de que se alimenta sendo competentes na evocação dos elementos do texto verbal e icónico.

Evidencie-se a importância de formular-se questões de cariz *regenerativo*, estimulando-se desta forma a reflexão e a construção de vocabulário tal como é descrito nas OCEPE na Área de Expressão e Comunicação:

*problemáticas e conflitos*. Atente-se que a abordagem da componente icónica do livro *Uma floresta no Inverno* de Sally Cutting e Saro de la Iglesia confirmou o desenvolvimento do espírito crítico e criativo e a articulação em rede das aprendizagens, relacionando os conhecimentos mediante nexos de causalidade e de significatividade. A articulação natural e intencional da Área do Conhecimento do Mundo (foco de interesse do grupo) com as demais constituiu uma opção metodológica válida na construção de competência transversais e na valorização do seu Património Natural (local e global).



**Figura 2** - Escolhas das crianças no plano semanal

”salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das criança. As reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas.” Importa, ainda, referir-se na premência de “escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o desejo de comunicar” (2016, p. 61).

No momento subsequente definiram que queriam plantar um carvalho no recreio da escola, tendo-se definido que primeiro plantariam num vaso para criar raiz, e só depois o transplantariam. Desta forma, demonstraram curiosidade em observar as bolotas pelo que organizou-se uma saída ao meio próximo para essa mesma tarde, visto que as condições meteorológicas previam chuva para o dia seguinte. Esta saída possibilitou que pudessem observar as folhas do carvalho, o tronco, assim como apanhar as bolotas para posteriormente as plantarem.

Ressalte-se que esta abordagem possibilita que as crianças estabeleçam um contacto próximo com o seu meio, vivenciando-o ativamente num processo de construção da sua identidade individual e coletiva, assente num diálogo humanista, respeitando os valores patrimoniais de outros povos, lugares e culturas, mas preservando a sua própria.

Importa, por isso, referenciar um dos princípios presentes no sítio da UNESCO:

“What makes the concept of World Heritage exceptional is its universal application. World Heritage sites belong to all the peoples of the World, irrespective of the territory on which they are located” (<http://Whc.unesco.org>).



Figura 3 -Recolha de bolotas e exploração do meio próximo

8.<sup>a</sup>  
Sessão

### **Saltos de coelho!**

No que concerne à oitava sessão de intervenção, abordou-se o conto *O Coelho Branco* de António Torrado, visto que como refere Ana Margarida Ramos “a sua obra infantil distingue-se pela valorização da herança tradicional e pela sua reescrita sempre caracterizado por um cuidado apurado com a linguagem, que explora de forma exímia” (2015, p. 214). Refira-se que o texto icónico presente no livro permite trabalhar a consciência linguística mediante a dimensão lúdica “da língua, explorando todas as suas potencialidades (gráficas e visuais, sonoras, rítmicas e melódicas, semânticas, simbólicas...), pelo recurso ao humor, obtido através da utilização dos mais diversos tipos de cómico, muitas vezes combinados entre si,

No que concerne à oitava sessão, esta principiou pela abordagem dos *processos elaborativos* mediante a capa/contracapa do livro *O Coelho Branco*, de António Torrado. Deste modo, confirmamos que os fantoches referentes às personagens (animais) configuram-se como reforço positivo na utilização de competências transversais/*saberes*. Aludimos à construção pró-ativa do saber 2 - *comunicar adequadamente*, saber 4 - *desenvolver espírito crítico* e

pela recriação de universos próximos dos infantis-casa, família, escola” (Ramos, 2015, p. 213). Sublinhe-se nesta linha de pensamento a importância que os contos têm, pois:

“a audição de contos realizada de forma recorrente, tem efeitos no desenvolvimento da linguagem por parte das crianças, bem como de experiências relevantes sobre as estruturas da língua e dos próprios textos narrativos, estabelecendo associações pertinentes entre o oral e o escrito, nomeadamente a relação de correspondência entre grafema e fonema, para além do próprio prazer de ouvir uma história” (Ramos & Reis, 2014, p. 151).

Refira-se que a narrativa foi explorada mediante fantoches, de forma a estabelecer um paralelismo ao nível do efeito motivacional deste suporte, comparando o mesmo indutor que se utilizou no livro *O Grufalão*.

Deste modo, num primeiro momento, estimularam-se os *processos elaborativos*, solicitando-se que observassem a capa:

**Estagiária:** *O que observam na capa?*

**M.M:** *É o coelhinho branco, eu tenho esse livro.*

**Estagiária:** *E o que acontece nesta história M.M?  
Queres partilhar com o grupo?*

**M.M:** *Sim. Era uma vez o coelhinho branco. Foi à horta para fazer um caldinho de couves só que quando voltou encontrou a porta fechada e ninguém o queria ajudar.*

**Estagiária:** *Obrigada M.M. Descobrimos que esta história tem um coelhinho como personagem. Reparem no que o coelhinho tem na mão (apontando para a capa).*

**E.A:** *É um papel.*

**Estagiária:** *Mas o que estará escrito nesse papel?*

**M.M:** *O que precisa para fazer o caldinho.*

**Estagiária:** *Como se chama um papel que tem informação, isto é, que nos diz como fazer um bolo, ou o caldinho.*

**M.T** *É uma receita.*

De seguida o M.T dirigiu-se à área da biblioteca, observou e pegou numa revista.

Restabeleceu-se o processo dialógico:

**Estagiária:** *Sabem como se chama?*

**M.C:** *É uma revista!*

**Estagiária:** *Só existem revistas de receitas?*

**S.T:** *Não. Existem outras para ler outras coisas.*

**Estagiária:** *Nós temos na área da biblioteca uma revista que informa-nos como vivem as formigas.*

saber 5 - *resolver situações problemáticas e conflitos*. Por conseguinte, os principais contributos desta sessão transparecem na competência comunicativa das crianças mediante formas de expressão distintas. O grupo demonstra-se competente na projeção do assunto da narrativa e no seu reconto através de recursos diferenciados (imagens, oralmente em grande grupo, com fantoches em pequeno grupo). Ressalte-se a comunicação na 1.ª pessoa do plural, o que traduz uma identidade grupal observável na diminuição de conflitos e no processo dialógico em que todas as crianças participam e reconhecem o contributo válido de todos nas decisões que se implementam.



Figura 4 - Exploração do livro *O Coelhinho Branco* através de fantoches

	<p><b>M.V:</b> <i>Já sei! Estivemos a ver quando o S. trouxe o livro da cigarra e da formiga.</i></p> <p><b>Estagiária:</b> <i>Existem, portanto revistas com informações e funções diferentes. O que podemos ler na revista de receitas? Para que serve?</i></p> <p><b>H.S:</b> <i>A revista da receita diz como fazer a receita.</i></p> <p><b>J.P:</b> <i>“Pa” fazer o caldinho.</i></p> <p>Denote-se que esta abordagem possibilitou que contactassem com outro suporte textual de modo contextualizado. Assinalem-se as melhorias progressivas na vertente comunicativa oral e no respeito pelas sugestões de todas as crianças do grupo.</p> <p>Retomou-se a exploração livro através da contracapa, na qual surgem as personagens da narrativa sentada numa mesa, tendo a M.M afirmado: <i>já não me lembrava dos animais todos desta história.</i> Principiou-se a dramatização da narrativa com os fantoches das personagens o que despoletou o entusiasmo do grupo.</p> <p>Relativamente aos registos pictóricos, consistiram na pesquisa das características físicas e habitat dos coelhos, elaboração de uma receita e a organização do <i>setting</i> da narrativa mediante o apoio de imagens.</p> <p>Atente-se que os diálogos e as produções das crianças (registos fotográficos) serão objeto de análise no Capítulo IV por validarem os objetivos de investigação.</p>	
<p><b>9.ª Sessão</b></p>	<p><b>Ver anexo, pág. 207</b></p>	<p>Sessão promotora da autonomia e cooperação em pequeno grupo através de um jogo de descoberta de objetos (ex.: macios, ásperos, lisos, rugosos) com as características presentes no livro <i>Sente os Contos/Os três porquinhos.</i> Elaboração do registo pictórico da narrativa e da sua árvore genealógica em contexto familiar. Promove-se, assim, continuamente a aproximação das vivências das crianças no JI e em família (práticas cooperativas: saber 2 - <i>comunicar adequadamente</i> e o saber 3 - <i>exercer uma cidadania ativa.</i></p>
<p><b>10.ª Sessão</b></p>	<p><b>Ver anexo, pág. 208</b></p>	<p>Esta sessão confirma o uso consistente de competências transversais por parte do grupo. Utilizou-se recursos e estratégias metodológicas diversificadas, nomeadamente a integração das Áreas de Conteúdo, a</p>

		<p>inclusão da temática preferida das crianças e a conjugação de trabalho em pequeno e grande grupo. Refira-se que o livro <i>Vamos contar um segredo...e outra história!</i> de António Torrado, através da lengalenga <i>O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia</i> possibilitou a exploração lúdica da consciência fonológica do fonema [r] e [rr], a definição de estratégias de pesquisa, a articulação das aprendizagens entre sistemas e a capacidade de evocar narrativas desenvolvidas no projeto com a mesma personagem principal desta (rato).</p>
<p>11.<sup>a</sup> Sessão</p>	<p><b><u>Quando as histórias se cruzam!</u></b></p> <p>No que concerne a esta intervenção, optou-se pelo livro <i>O Último livro antes de dormir</i>, de Nicola O’Byrne que pertence ao <i>Plano Nacional de Leitura (PNL)</i> e que articula vários contos que têm na sua génese a tradição oral (<b>anexo 1</b>). Este livro-álbum possui uma maior complexidade ao nível da interpretação da chave comunicacional, visto que apresenta vários implícitos no texto verbal que exigem o conhecimento das narrativas “originais”, neste caso <i>O Capuchinho Vermelho</i>, <i>Os Três Porquinhos</i> e a <i>Cinderela/ Gata Borralheira</i> (dependendo das versões). Trata-se de evocar os intertextos e de compreender uma nova narrativa recriada a partir da inter-relação entre os três livros supramencionados. Neste sentido, durante o projeto explorei o livro <i>O Capuchinho Vermelho</i> e <i>Os Três Porquinhos</i>, mediante suporte físico (livro) e a <i>Cinderela</i> através de suporte digital (<i>Plano Nacional de Cinema-PNC</i>). Deste modo, definiu-se previamente esta estratégia, pois sem este contacto anterior com os livros presentes nesta narrativa, seria complexo conferir significado a esta abordagem que conjuga no código semiótico várias personagens de outros livros, recursos estilísticos e o cruzamento de formatos e tipologias textuais distintas.</p> <p>A rotina de acolhimento iniciou-se com o relaxamento mediante uma melodia que permitisse que as crianças experienciassem os movimentos respiratórios de inspiração e expiração, com o intuito que estabelecessem o equilíbrio entre o corpo e a mente.</p> <p>De seguida, realizaram a marcação das presenças, o tempo, o dia da semana, a contagem dos meninos e meninas (quantos faltam) e a canção dos <i>Bons dias</i>, com o apoio da chefe do dia. Nesta fase demonstram-se autónomos, identificando em grupo o que fizeram, o que falta</p>	<p>Nesta última sessão explorou-se o livro <i>O Último livro antes de dormir!</i> de Nicola O’Byrne que integra alguns dos livros abordados durante o projeto, nomeadamente <i>O Capuchinho Vermelho</i>, <i>Os três porquinhos</i> e a <i>Cinderela</i>. Este livro implica que o leitor conheça a versão original, facto que salvaguardamos através da sua exploração prévia. Assim, as atividades desenvolvidas contribuíram para que o grupo de crianças cooperasse na definição de estratégias que resolvessem a problemática central, neste caso, todas as personagens queriam o papel principal, estavam em conflito e rasgaram o livro. No processo dialógico, confirma-se que as crianças apresentam ideias criativas para resolver o problema e convocam a importância de dialogar, partilhar e de votar para se resolverem os conflitos, o que traduz os objetivos a que nos propusemos. Saliente-se a integração das Áreas de Conteúdo que possibilitaram a atividade referente ao Domínio da Matemática intitulada <i>Quem são os três porquinhos ?</i>, no que se refere à designação de alto, médio e baixo, identificando as crianças como se</p>



fazer, ou se realizaram todos os passos da rotina. Denote-se como o Domínio da Matemática está presente nas rotinas de forma contextualizada e relevante nas vivências deste grupo de crianças.

Posteriormente, encetou-se a exploração do livro *O Último livro antes de dormir*, afirmando-se que conheceriam um novo amigo. Neste sentido, abordou-se pormenorizadamente o texto icónico presente na capa, porque permitiu que as crianças perspetivassem a narrativa, as personagens e a possível problemática. Durante esta fase, formularam-se questões que articulassem e evocassem o que desenvolveram noutras atividades. As crianças mostraram-se empenhadas, sendo a Cinderela a personagem que demoraram mais tempo a identificar, cujo livro está presente na área da biblioteca em formato de banda desenhada, mas que foi explorado em suporte digital na biblioteca, ao invés dos outros dois, que foram através de suporte físico, neste caso o livro. Após este trabalho dos *processos elaborativos*, começou-se a ler, efetuando-se várias paragens para que observassem o texto pictórico, e simultaneamente colocassem questões que potenciasses a reflexão sobre o espaço da ação, o tempo e expressões marcantes como a de um dos porquinhos que permite potenciar a intertextualidade.

Este livro constituiu-se como um desafio para este grupo de crianças, aspeto que se delineou intencionalmente para aferir se nesta fase já conseguiam, ou não, identificar marcas textuais características do texto narrativo, as personagens e os vários espaços da ação, facto ao qual responderam assertivamente. Quando o analisamos verificamos que apresenta um número de páginas superior aos livros com que contactaram anteriormente, por isso optamos por lê-lo por fases, parando num momento de conflito/problema, no qual as personagens rasgaram o livro.

No momento subsequente solicitaram-se estratégias de resolução desta problemática, tendo sugerido, por exemplo, que as personagens falassem e utilizassem fita-cola, referenciando diversas hipóteses como documenta o D.B e os registos áudio que serão aferíveis no Capítulo IV.

De seguida, mediante a caixa mistério na qual estavam presentes imagens de vários livros explorados no projeto, as crianças tiveram oportunidade de expressar-se através da mímica. Nesta sessão realizaram vários registos pictóricos, nomeadamente, a medição de cada criança com uma unidade de medida natural (caixas) para descobrir *Os Três porquinhos*, ou

podiam medir usando medidas naturais e/ou padronizadas. Refira-se que no Domínio do Jogo Dramático/Teatro dramatizaram os livros abordados no projeto, sendo visível uma transformação e utilização assertiva das competências transversais promovidas ao longo deste. Os registos pictóricos realizados em pequeno grupo implicaram o diálogo, a partilha de ideias e o consenso para estabelecerem como organizariam a cartolina de cada grupo no que diz respeito à organização do espaço, quais os elementos do grupo ilustrariam, por exemplo, as personagens, ou o espaço de ação.

As sessões supramencionadas configuram-se como um *continuum*, isto é, verificam-se nexos de inter-relação e de amplificação que permitiram que as crianças reconhecessem o projeto como seu e construíssem proativamente aprendizagens integradas, funcionais, contextualizadas, significativas e transferíveis inter/intra sistemas.



Figura 5 - Registo da medição com caixas

seja, o alto, o médio e o baixo. O outro registo implicou a gestão do espaço de uma cartolina por parte de cada grupo para representar a narrativa.



Figura 6 - Registo em grupo da narrativa O Último livro antes de dormir

Quadro 1 - Síntese das sessões na EPE e o seu contributo para o projeto

### 3.5. Síntese descritiva global das atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A sequência de atividades delineadas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, no que se refere ao projeto de intervenção-investigação, fundamenta-se no seguinte referencial curricular definido pelo Ministério da Educação, isto é, nas Metas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, no documento das Aprendizagens Essenciais (AE), e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), analisados criteriosamente, de modo a planificamos as sessões de intervenção baseadas no princípio de interdisciplinaridade e sempre que possível de transdisciplinaridade.

Trata-se de inter-relacionar conteúdos e competências de forma integrada, contextualizada e significativa, estabelecendo a relação com o *Património Cultural Dito Comum*. Neste sentido, mediante o ciclo de observação, documentação, investigação, reflexão e ação, procuramos definir um projeto aberto, flexível e transversal aos dois níveis educativos, ou seja, à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na primeira fase do estágio em 1.º Ciclo, realizado entre o dia 11 de março e o dia 7 de junho de 2019, evidencia-se a centralidade de compreender as interações e as rotinas da turma do 3.º D e, conseqüentemente, a organização/funcionamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No caso do projeto que delineamos é igualmente importante compreender as articulações entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo, visto que pretendíamos potenciar práticas colaborativas entre estes dois níveis educativos.

Assim, a observação das interações dos alunos e o *feedback* destes durante as aulas tituladas pela Professora Lurdes e, posteriormente, em atividades nas quais se colaborou na sua definição e prática, possibilitou a implementação do projeto com assertividade. Exemplo disso foi a exploração do texto *O príncipe desajeitado*, do manual de Português, no qual se confirmou o que se tinha dialogado com a professora titular, isto é, os alunos demonstraram dificuldades na comunicação/argumentação oral e escrita nas suas várias dimensões. No final da exploração do texto dramatizaram-no, revelando dificuldade na realização desta proposta. Refira-se, ainda, que se organizaram os alunos em pequeno grupo, tendo estes demonstrado hesitação na distribuição de tarefas e na seleção e adequação do texto à proposta solicitada.

Por conseguinte, conjugamos o seu foco de interesse (Área Curricular de Estudo do Meio) com o que ainda não despoletava a sua atenção. Para além disso, consideramos crucial promover o trabalho cooperativo para que pudessem, através do diálogo, da cooperação, da pesquisa e da reflexão, construir uma base comunicacional assertiva, que lhes permitisse posicionar-se enquanto

recetores e emissores da mensagem, de modo adequado às diferentes circunstâncias discursivas exigidas em contexto escolar e social.

Este primeiro momento de intervenção confirmou o que tinha redigido anteriormente nas notas de campo, ou seja, quais os interesses dos alunos nesta avaliação inicial, indiciando a sua preferência pela Área Curricular de Estudo do Meio, por outro lado demonstraram uma menor motivação pela Área Curricular de Português. Sublinhe-se que esta fase se configurou determinante na definição dos recursos pedagógicos, das estratégias e do/s método/s a implementar na prática pedagógica. Tal como na Educação Pré-Escolar, no 1.º Ciclo é fundamental que os alunos reconheçam os propósitos do projeto e contribuam para a sua gestão/regulação, tendo como objetivo conciliar o que estes pretendem com o Currículo e a intencionalidade intrínseca ao nível da ação-investigação. Trata-se de conferir oportunidades para que possam *empoderar-se* como pessoas.

Importa referir que desde o início do estágio analisamos de que modo poderíamos articular o trabalho desenvolvido na Educação Pré-Escolar com o que pretendíamos explorar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que implicou uma observação rigorosa e prudente, com o intuito desta apresentar validade interna. De salientar que o percurso pedagógico delineado pretendia garantir em ambos os níveis educativos o acesso à informação, à participação, ao diálogo, à pesquisa, à inter-relação das aprendizagens, à reflexão e à cooperação para que as crianças construam aprendizagens relevantes e funcionais nos vários contextos que frequentam/habitam. Tendo por base as notas de campo, a observação *in loco* e as atividades em que se colaborou com a Professora Lurdes, na fase de observação participante, constatamos a importância de integrar na prática pedagógica o que está consignado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, isto é, uma aprendizagem de *perfil humanista*, que possibilite uma cidadania democrática mediante a oportunidade de contactar com uma literacia “plural “que lhes permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar informação, formular hipóteses”, assim como, ser “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Cosme, 2018, p. 15).

As principais mudanças ao plano definido no Pré-projeto consistiram na alteração da ordem das sessões de modo a articular o que a Professora pretendia explorar a nível curricular com o projeto. Deste modo não foi possível incluir o tipo de texto instrucional, assim como se substituiu a realização de um marcador de livros pela elaboração de um livro construído pelos alunos intitulado *Um mundo de contradições!*, resultante das sugestões destes.

Por conseguinte, perspetivamos quinze sessões de intervenção nas quais integramos as Áreas Curriculares segundo o pressuposto de articulação contínua, intencional, natural, flexível e significativa para a turma. Assim, as sessões do presente projeto têm como premissa garantir a inclusão da Área Curricular de Estudo do Meio, visto que constitui o foco de interesse destes alunos e assegurar que as outras Áreas Curriculares sejam identificadas por estes como um todo integrado.

Na primeira sessão de intervenção (13 de março), o principal objetivo foi identificarmos as conceções prévias dos alunos sobre a temática do desenvolvimento sustentável. Refira-se que esta foi sugerida na fase de observação participante, devido ao interesse suscitado pela participação numa atividade do Centro Escolar, promovida pela Engenheira Ângela de sensibilização da problemática da poluição hídrica e do plástico.

Nesta primeira intervenção os alunos registaram num cartaz o que pesquisaram e o que pretendiam saber, por meio da utilização de imagens pesquisadas previamente. Esta aula permitiu constatar que os alunos, através da utilização do vídeo *A maior lição do mundo*, da UNICEF, responderam, regra geral, assertivamente às questões que se colocou a nível oral e escrito, tendo sido um dos recursos que privilegiámos durante as várias sessões do projeto, pois demonstraram-se empenhados e motivados.

Posteriormente, os alunos, através da exploração do conteúdo programático previsto na Área Curricular de Português, analisaram a organização de uma ata. Assim, de forma a articular com o projeto a compreensão da estrutura de uma ata, definiram os objetivos deste, nomeadamente a implementação de ecopontos, a reutilização de materiais, a criação do símbolo do projeto e a exploração de temas como as plantas e os animais, ou seja, como contribuir para a preservação do ecossistema. Os objetivos e a denominação do Projeto, neste caso *Juntos melhoramos o ambiente*, foram votados em assembleia de turma realizada na sala, sendo a ata debatida e redigida pela delegada M.J e pelo subdelegado H. M. Nesta sessão, pretendíamos que os alunos se assumissem como co-construtores do projeto, responsabilizando-os pelas decisões aprovadas. Um dos objetivos estabelecidos na ata foi implementado na terceira sessão, na qual reutilizaram materiais como tampas de plástico, tecido e cartão para a elaboração da prenda do Dia do Pai (jogo do galo).

Tendo por base os objetivos de ação e investigação, na terceira sessão, e em concomitância com as propostas dos alunos, delineamos uma sessão que potenciase a inter-relação entre as preferências dos alunos e o que aferimos como fulcral para potenciar *a zona de desenvolvimento próximo* destes nas diversas circunstâncias a que têm que corresponder. Por

consequente, utilizou-se novamente um vídeo como recurso pedagógico para verificar se efetivamente permitia uma melhor compreensão da informação e, conseqüentemente, uma maior capacidade de comunicação e argumentação dos alunos. Esta revelou-se uma estratégia adequada, tal como a realização de um cartaz de sistematização das aprendizagens relativas às partes constituintes das plantas, ao tipo de folhagem e aos fatores que influenciam a vida das plantas. Sublinhe-se que os alunos respeitaram o guião e mostraram competência na apresentação do resultado da sua pesquisa. Refira-se, ainda, a construção de práticas colaborativas com o Jardim de Infância, que permitiram que as crianças trabalhassem cooperativamente na limpeza do jardim e na plantação de árvores. Esta atividade demonstra que é possível conjugar conteúdos e competências, pois os alunos enquanto plantavam as árvores evocaram conteúdos programáticos de modo contextualizado e por sua iniciativa. Esta sessão foi amplificada através da exploração do poema *A Floresta* (letra de uma canção), permitindo conferir continuidade aos conhecimentos construídos. Evidencie-se que, apesar de paulatinamente, os alunos argumentarem de forma mais consistente as suas ideias, a elaboração de um texto sobre a atividade desenvolvida com as crianças do Jardim de Infância suscitou dúvidas relativas à sua estruturação. Por esse motivo, explorou-se o *ciclo da escrita* para que os alunos sejam autónomos (construam autonomia) na autorregulação do processo de escrita, conferindo-lhes os instrumentos para a sua elaboração, porque, como refere Barbeiro: “ao longo do processo, acontecem momentos de pausa em que quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever. Por seu lado, a revisão pode ir sendo realizada ao longo do processo, à medida que se vai redigindo e relendo o que já se encontra escrito” (2007, p. 19). Saliente-se que a letra da canção (*A Floresta*) potenciou outra dimensão comunicativa, isto é, a dimensão artística no que se refere à entoação da canção e à conjugação de outra forma de expressão, neste caso uma coreografia. Assim, mediante a integração dos conteúdos de todas as Áreas Curriculares, os alunos constroem um conhecimento holístico e que, por se basear numa metodologia heterogénea, possibilita que todos possam construir uma rede de significados.

Refira-se que em três das sessões realizadas introduziu-se um conteúdo que não faz parte do Currículo, neste caso o *Texto de Divulgação Científica Mediática*, mas que constituiu uma oportunidade de contactar e amplificar a capacidade de interpretação dos alunos. Por conseguinte, foram utilizadas as revistas *Nosso Amiguinho* e *Visão Júnior* para explorar as plantas, os animais em vias de extinção, os planetas e a problemática da poluição causada pelo plástico. Estes recursos pedagógicos permitiram estruturar atividades diferenciadas e que promovessem o trabalho cooperativo, potenciando a capacidade de compreensão *metatextual* e de definição de

estratégias promotoras de um desenvolvimento sustentável, possibilitando que os alunos se formem enquanto cidadãos. Por exemplo, a elaboração de um puzzle, a pares, da notícia intitulada *Baleia comeu 40 quilos de plástico* que potenciou a capacidade de identificação da estrutura de uma notícia e a comunicação de ideias que contribuam para minimizar o problema que o plástico causa no ecossistema.

No que diz respeito à exploração do livro *A Contradição Humana. Com o devido espírito de contradição*, de Afonso Cruz, este potenciou o pensamento crítico, criativo e reflexivo dos alunos. Foi explorado mediante uma sequência intencional que incluiu a criação do acróstico da biografia do autor, uma exploração oral promotora dos *processos elaborativos*, focando, num primeiro momento, a dimensão paratextual. Seguiu-se o desafio *gramatix* (gramática) e o desafio *plamatix* (matemática), estando o primeiro relacionado com a narrativa e o segundo com a biografia do escritor Afonso Cruz.

Denote-se que a exploração oral e a análise gramatical contribuem para uma construção contextualizada do sentido global do texto e do seu valor, permitindo que os alunos sejam ativos na regulação das dimensões explícitas e implícitas de um texto. De seguida, a compreensão da organização interna das fases da narrativa baseada na obra supramencionada, e a sua sistematização num cartaz, conferiram a possibilidade de consolidar as características de um texto narrativo, e consultá-lo aquando da elaboração de textos desta tipologia, adquirindo funcionalidade. Tal como nas sessões anteriores os alunos pesquisaram as palavras que desconheciam o significado, neste caso a palavra *contradição*, que foi incluída no cartaz *significadix*, que contribuiu para a construção de vocabulário ativo.

Refira-se que o trabalho realizado a pares nesta proposta pedagógica, no qual se evidenciou que os princípios do trabalho cooperativo foram globalmente atingidos, visto que os alunos demonstraram capacidade de diálogo, de seleção da informação, de distribuição das tarefas e de adequação do que fizeram a nível textual e pictórico na apresentação oral à turma. Decorrente das sugestões dos alunos, elaboraram o livro *Um mundo de contradições!* sobre as contradições do seu quotidiano, reutilizando materiais para a sua criação, demonstrando que a articulação das diferentes Áreas Curriculares, o trabalho cooperativo e a conjugação entre conteúdos, competências e o meio próximo dos alunos, permite a construção pró-ativa de conhecimentos que não se circunscrevem ao contexto escolar e que permitirão um posicionamento informado e consciente na sociedade.

Durante o projeto procuramos potenciar de forma indissociável o papel de aluno e de cidadão, possibilitando o acesso a vários tipos de literacias, e particularmente à literacia ecológica,

a formas de trabalho distintas (pesquisa, dramatização, comunicação oral e escrita, expressão artística...), ao trabalho de cariz individual e cooperativo, à utilização de recursos pedagógicos que respeitem a singularidade de cada aluno, a inclusão de reforços positivos como o *ecogrupix* e a elaboração de instrumentos musicais. O projeto apresenta um cariz transversal que respeita os princípios de uma Escola verdadeiramente inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), em que as componentes concetual, procedimental e atitudinal são valorizadas de forma equitativa, em que os recursos e as metodologias procuram que o aluno tenha um papel ativo na sua gestão, contribuindo para que se posicione no lugar do *Outro*. Trata-se de agir em prol da inovação, da valorização e da ação no ecossistema numa base sustentável para todos os micro/meso/macrosistemas, pois o equilíbrio entre a dimensão económica, social e ambiental depende de um aluno/cidadão que utiliza os conhecimentos não apenas de forma mnemónica, mas transformadora do *Património Cultural dito Comum*.



### 3.5.1. Implementação das atividades no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sessão	Atividades	Objetivos de Ação	Objetivos de Investigação
1. <sup>a</sup> Sessão	Elaboração do campo lexical de <i>desenvolvimento sustentável</i> . Sistematização dos conhecimentos construídos e do que pretendem aprender, a registar em papel de cenário. Visualização do vídeo: <i>A maior lição do mundo</i> . (ONU) Resolução de fichas diagnósticas.	Projetar o que pretende desenvolver durante o projeto. Identificar as conceções prévias dos alunos relativas ao tema <i>desenvolvimento sustentável</i> .	Aferir de que modo o trabalho grupal e a integração das Áreas Curriculares contribuem para a construção de competências transversais. Diagnosticar a competência de comunicação oral e escrita. Verificar a mobilização de estratégias que articulem conteúdos e competências na resolução de problemáticas (enunciados com estrela de identificação de perguntas <i>projetivas</i> ou com uma maior complexidade de interpretação).
2. <sup>a</sup> /3. <sup>a</sup> Sessões	Visualização do vídeo <i>As mudanças das árvores</i> (Zig-Zag), relativo às árvores de folha caduca e persistente. Interpretação do <i>Texto de Divulgação Científica Mediática: A reprodução das plantas</i> , da revista <i>Nosso Amiguinho</i> . Plantação de árvores em cooperação com o JI. Exploração do texto poético <i>A Floresta</i> (letra de canção). Experiência referente às funções de cada parte da planta.	Compreender o seu papel no ecossistema e em contexto social. Identificar as características e importância das árvores. Cooperar com o grupo do JI na limpeza e plantação de árvores no jardim. Identificar se o contacto com o meio próximo possibilita a construção de conhecimentos integrados nas várias Áreas Curriculares.	Aferir de que modo o trabalho de grupo contribui para a construção de competências transversais. Verificar a competência comunicativa e argumentativa. Aferir se a inter-relação entre Áreas Curriculares possibilita o desenvolvimento de competências transversais.
4. <sup>a</sup> Sessão	Exploração de um <i>Texto de Divulgação Científica Mediática</i> relativo ao lobo ibérico da revista <i>Nosso Amiguinho</i> . Localização no planisfério do continente e dos países, nos quais o lobo está em vias de extinção. Resolução do Desafio Matemático <i>plamatix</i> .	Interpretar o vídeo <i>Planeta Selvagem: O magnífico lobo ibérico</i> . Elaborar um cartaz com informação sobre as características de animais em vias de extinção.	Aferir de que modo o trabalho de grupo e a integração curricular contribui para a construção de competências transversais. Verificar a mobilização de estratégias que articulem conteúdos e competências na resolução de problemáticas.
5. <sup>a</sup> Sessão	Identificação das partes constituintes de uma notícia mediante um puzzle. Exploração da notícia da revista <i>Visão Júnior</i> intitulada <i>Baleia comeu 40 quilos de plástico</i> . Resolução de uma ficha de interpretação.	Compreender a organização de uma notícia. Demonstrar capacidade de inter-relacionar as aprendizagens.	Identificar se as crianças compreendem o seu papel na preservação/valorização no ecossistema. Verificar a mobilização de estratégias que articulem conteúdos e competências na resolução de problemáticas (enunciados com estrela de identificação

	<p>Elaboração do cartaz <i>Significadix</i>. Explicitação do ciclo da escrita. Realização de uma ficha da Área Curricular de Estudo do Meio.</p>	<p>Comunicar e argumentar mediante um raciocínio de índole metacognitivo.</p>	<p>de perguntas <i>projetivas</i> ou com uma maior complexidade de interpretação).</p>
6. <sup>a</sup> Sessão	<p>Exploração da biografia de Afonso Cruz. Seleção da informação crucial para a compreensão da biografia. Elaboração de um cartaz com a biografia do autor Afonso Cruz em formato de acróstico. Exploração da dimensão paratextual do livro-álbum <i>A Contradição Humana com o devido espírito de contradição</i> de Afonso Cruz. Antecipação de elementos centrais da estrutura de um texto narrativo: personagens, tempo, espaço e problemática. Exploração oral pormenorizada do livro.</p>	<p>Resolver a ficha síntese referente à dimensão paratextual do livro <i>A Contradição Humana com o devido espírito de contradição</i>, de Afonso Cruz. Conjeturar do plano de elaboração da letra da música e da narrativa. Argumentar de modo consistente as suas ideias. Respeitar opiniões distintas das suas.</p>	<p>Aferir se a inter-relação entre Áreas Curriculares possibilita o desenvolvimento de competências transversais. Verificar a mobilização de estratégias que articulem conteúdos e competências na resolução de problemáticas (enunciados com estrela de identificação de perguntas projetivas ou com uma maior complexidade de interpretação). Identificar se compreendem o seu papel no ecossistema e em contexto social.</p>
7. <sup>a</sup> Sessão	<p>Exploração de desafios gramaticais: <i>gramatix</i>. Sistematização de conteúdos gramaticais que contribuem para a compreensão da narrativa. Elaboração de um cartaz relativo à matriz identitária do texto narrativo.</p>	<p>Elaborar de um cartaz referente às conclusões de cada conteúdo gramatical. Explorar a mensagem da narrativa estabelecendo o paralelismo com o que sucede no seu meio próximo.</p>	<p>Aferir se as contradições e representações presentes na narrativa contribuem para a cooperação do grupo. Identificar as principais mudanças na apresentação oral dos seus registos.</p>
8. <sup>a</sup> Sessão	<p>Elaboração de um cartaz com as treze contradições presentes no livro. Resolução do Desafio Matemático-Biografia, de Afonso Cruz: <i>plamatix</i>. Continuação da elaboração do livro <i>Um mundo de contradições!</i></p>	<p>Argumentar das opções efetuadas a nível pictórico e escrito. Estabelecer estratégias na resolução do Desafio Matemático: <i>plamatix</i>. Identificar se o <i>ecogrupix</i> se constitui como reforço positivo</p>	<p>Aferir a competência criativa e argumentativa na comunicação dos trabalhos de grupo. Verificar práticas cooperativas mediante registo na grelha de avaliação. Aferir se a integração de Áreas de Conteúdo promove o desenvolvimento de competências transversais.</p>
9. <sup>a</sup> Sessão	<p>Seleção dos materiais necessários para a construção de instrumentos musicais com material reutilizado (reforço positivo/prémio). Exploração da música <i>Marcha Turca</i> com os instrumentos que construiu.</p>	<p>Comunicar e argumentar oralmente o seu raciocínio demonstrando criatividade, expressividade e assertividade. Vivenciar da música <i>Marcha Turca</i> com os instrumentos que construíram.</p>	<p>Verificar a criatividade na elaboração dos instrumentos. Identificar se as crianças compreendem o seu papel na preservação/ valorização no ecossistema. Identificar se a integração das diferentes Áreas Curriculares promove a construção de competências transversais.</p>

Tabela 13 - Plano geral de intervenção no grupo/turma do 3.º ano

### 3.5.2. Descrição das atividades desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sessões	Descrição	Contributo para o projeto
1.ª Sessão	<p>No que concerne à primeira sessão de intervenção no âmbito do projeto (<b>anexo 2</b>), esta realizou-se no dia 13 de março correspondendo ao levantamento de conceções prévias. A atividade principiou-se sensivelmente às 9:05h, na qual solicitou-se que apresentassem as suas ideias relativamente ao desenvolvimento sustentável, focando-se que já sabiam sobre esta temática. Posteriormente, pesquisaram no dicionário o significado da palavra desenvolvimento e sustentável, demonstrando dificuldade em formar o conceito de desenvolvimento sustentável, pelo que se mediou este momento de debate. Para além disso, exploraram o campo lexical de desenvolvimento sustentável compreendendo que integra uma multiplicidade de palavras que se inter-relacionam.</p> <p>Por conseguinte, mediante uma atividade procedimental colaram as imagens que pesquisaram e escreveram frases nas duas secções do papel de cenário, <i>o que pesquisei e o que quero aprender</i> respetivamente. Sublinhe-se que durante este processo os alunos comparativamente com a fase de observação participante mostraram-se, regra geral, empenhados, pró-ativos e respeitadores das opiniões de cada colega.</p> <p>Destaque-se a afirmação da L.T: <i>este projeto também é nosso</i>, o que evidencia a importância de escutar as opiniões dos alunos para que estes se identifiquem com os conteúdos explorados e se desenvolvam holisticamente. Num segundo momento assistiram ao vídeo intitulado <i>A maior lição do mundo</i> que contextualiza o que várias crianças fizeram perante problemas do seu país, e mais especificamente da sua comunidade (vila, aldeia, cidade), delineando e implementando soluções inovadoras e criativas. Trata-se de um vídeo com o qual os alunos se identificaram por apresentar um <i>designer</i> gráfico/visual que incentiva a interação, estimula a reflexão e sugere que todos podemos contribuir para um desenvolvimento sustentável, revelando-se uma estratégia pertinente. Desta forma dialogaram/debateram sobre a mensagem do vídeo e clarificaram conceitos como reciclar, reduzir e reutilizar. Denote-se que a maioria das crianças ficou surpreendida com as soluções que as crianças destes países desenvolveram para as suas comunidades e que obtiveram impacto local e global.</p> <p>Refira-se que realizaram uma ficha de interpretação diagnóstica do vídeo de forma a aferir as principais limitações e potencialidades nesta primeira atividade do projeto. Durante a sua</p>	<p>Nesta primeira sessão, identificamos as conceções prévias do grupo. Deste modo, articulando-se os dados da fase de observação participante com o processo dialógico estabelecido com os alunos, planificamos atividades que permitissem confirmar/refutar a informação obtida. Dos recursos pedagógicos utilizados o vídeo <i>A maior lição do mundo</i> da ONU e a elaboração de um cartaz mediante pesquisa relativo ao desenvolvimento sustentável contribuíram para identificar limitações na comunicação/argumentação oral e escrita que é transversal às várias Áreas Curriculares. A pesquisa realizada pelas crianças possibilitou incluir temas e atividades sugeridas por estas no projeto de intervenção-investigação. Relativamente às fichas diagnósticas, os indicadores de resultados demonstram dificuldades na interpretação dos enunciados sobretudo os de índole <i>projetivo/inferencial</i> confirmando-se a presença de integração das Áreas Curriculares e a definição de recursos e estratégias plurais que respeitem as especificidades de cada criança. Emerge a Área Curricular de Estudo do Meio com a preferida do grupo e o uso do vídeo como um recurso pedagógico assertivo.</p>

resolução votaram na ideia que implementariam na escola com base nos textos produzidos (**anexo 3: questão 5**), tendo ganho a implementação da reciclagem e a reutilização de materiais. Posteriormente leram uma banda desenhada relativa aos objetivos do desenvolvimento sustentável estabelecidos pela ONU até 2030, recordando as características do formato de banda desenhada e amplificando o seu conhecimento sobre o papel de instituições como a ONU e a UNICEF na defesa dos direitos das crianças, e de um futuro que cumpra um desenvolvimento sustentável para todos, independentemente do país onde vivem. Esta banda desenhada despoletou um debate em que os alunos compreenderam as dificuldades que existem nalguns países de acesso à água, à alimentação e à educação.

Saliente-se que esta partilha de ideias configura-se como um dos propósitos do projeto, ou seja, que progressivamente os alunos inter-relacionem conteúdos e competências transversais às diferentes Áreas Curriculares, construindo conhecimentos de índole metacognitivo, nomeadamente a procura autónoma de informação, a comunicação oral e escrita, posicionarem-se no lugar do *Outro*, argumentarem, resolverem problemáticas contextualizadas permitindo que gradualmente construam um saber integrado, ao invés de informação fragmentada com o único propósito de ser avaliada numa ficha sumativa. Naturalmente, que as fichas fazem parte do processo educativo, contudo importa que os alunos construam aprendizagens significativas e funcionais nos vários contextos para que as mobilizem em situações similares, ou distintas que impliquem a interpretação, comunicação, tomada de decisão e mobilização nos diferentes contextos que integram.

No período da tarde, planificou-se uma Ficha da Área Curricular da Matemática (**anexo 4**) relativa ao conteúdo unidades de grandeza, neste caso, de comprimento. Desta forma, esta incluiu exercícios de conversão/redução das unidades de medida, de interpretação de tabelas e de problemas formulados tendo por base a temática do desenvolvimento sustentável. Assim, devido às dúvidas demonstradas na resolução da ficha, optou-se por exemplificar com casos concretos do quotidiano a importância da utilização da medida de comprimento. Neste sentido, começou-se por medir a mesa “aos palmos” com o apoio da aluna L.B, depois pediu-se à L.B que fizesse o mesmo. Então, questionou-se se tinham obtido o mesmo número de palmos, ao qual responderam negativamente. Prosseguiu-se questionando-se: *precisamos de uma unidade de medida igual?* ao qual responderam que era o metro. Por conseguinte, mediu-se a sala com os meus passos e com os do T.A. e, de seguida, com a fita métrica, tendo os alunos compreendido a importância de uma medida padrão. Esta estratégia revelou-se eficaz e motivadora, tendo os



Figura 7 - Registo das concepções prévias



Figura 8 - Visualização do vídeo A maior lição do mundo

alunos conseguindo efetuar a transformação de m para dm, de cm para m, e assim sucessivamente. Trata-se de perceberem a aplicabilidade da matemática em diversos contextos do seu cotidiano. Contudo, a segunda parte da ficha relativa à resolução de problemas revelou-se complexa apresentando dificuldades na interpretação e definição de estratégias.

No momento seguinte assistiram a um vídeo sobre as partes constituintes das plantas e a importância destas no ecossistema. Neste sentido, explicaram o que interpretaram do vídeo e complementou-se explicitando as principais funções de cada parte da planta, ficando surpreendidos quando descobriram a existência raízes e caules comestíveis. Na realização da Ficha da Área Curricular de Estudo do Meio (**anexo 5; questão 7**) evidenciou-se que a interpretação de *questões projetivas* e posterior comunicação oral/escrita é uma dimensão prioritária que nos propomos explorar no presente projeto face às dificuldades apresentadas.

No final do período da tarde, delimitou-se uma aula de Expressão Físico- Motor revelando-se importante para gerir o grupo num espaço exterior, organizá-los em grupos e colaborar em jogos de equipa. Globalmente, respeitaram as regras e cumpriram o que se tinha sido conversado sobre como funciona um grupo, carecendo, naturalmente de continuidade para que se possa efetivar.

Esta sessão cessou com a reflexão por parte dos alunos sobre o que tinham aprendido, tendo respondido: o que é o desenvolvimento sustentável, o que são as unidades de comprimento, a importância de trabalhar em grupo e o que podemos fazer para preservar a Natureza. Evocaram, igualmente, o que gostaram mais na sessão de intervenção, referindo o vídeo e a realização da pesquisa registada no cartaz. Este processo permitiu que os alunos identificassem o que aprenderam, como aprenderam, porque aprenderam, as principais dificuldades, o que gostaram mais, permitindo que se autoavaliassem e que simultaneamente, seja possível planificar-se estratégias pedagógicas mediante o *feedback* destes.

Importa sublinhar que consideramos que o presente projeto de intervenção-investigação traduz o ciclo de observação, investigação, reflexão e posterior ação com o intuito de articular significativamente os conteúdos das várias Áreas Curriculares, tal como de competências transversais, nomeadamente a comunicação, a tomada de decisão, a autonomia, o pensamento crítico/criativo e a cooperação. Deste modo, pretendemos que os alunos sejam ativos na construção de conhecimentos científicos significativos no contexto escolar, mas também em contexto social. Nesta linha de pensamento sublinhamos as afirmações de Perrenoud, quando preconiza uma “educação para a cidadania ao longo da vida”, ou seja, uma “formação ao mesmo

	<p>tempo teórica e prática, mobilizável nas situações reais da vida, na escola ou fora dela, desde a infância e ao longo de todos os ciclos de vida” (2001, p. 99).</p> <p>Nesta perspetiva comprometemo-nos a que o princípio da significatividade e funcionalidade esteja na matriz deste projeto, explicando-se, questionando-se e potenciando-se a tomada de decisão, de diálogo, de argumentação, de mobilização de estratégias por parte dos alunos para que tenham a capacidade de pensar no que fizeram, como fizeram, porque o fizeram, e em que outras situações poderão mobilizar estas aprendizagens, estimulando-se o pensamento de índole metacognitivo.</p> <p>Nesta linha de ideais delineamos atividades nas quais os alunos sejam pró-ativos na construção de saberes inter-relacionados de índole cultural, social e científico, que lhes permita agir segundo uma cidadania de matriz autónoma, informada, consciente, crítica, criativa, esclarecida, reflexiva e responsável.</p>	
<p>2.ª Sessão</p>	<p><b><u>Vamos proteger a Floresta!</u></b></p> <p>Relativamente à segunda sessão, esta desenvolveu-se no dia 21 de março, iniciando-se com um diálogo sobre o que se celebra nesse dia, na qual evocaram-se as aprendizagens construídas. Assim, após este momento, com recurso a um PowerPoint (<b>anexo 6</b>), questionou-se o que observavam nas árvores, durante as estações do ano. Desta forma, comunicaram que existem árvores em que as folhas caem durante o outono/inverno, enquanto outras mantêm a sua folhagem. Verificou-se a exemplificação assertiva de árvores como o limoeiro ou o carvalho, demonstrando-se atentos às alterações destas, visto que integram o seu meio próximo. Deste modo, principiou-se um processo dialógico conjecturando-se hipóteses de investigação referentes aos motivos que permitissem justificar por que razão algumas árvores perdem as suas folhas no outono, por contraponto com outras em que tal não se verifica. De seguida, solicitou-se que refletissem nas eventuais causas de as folhas caírem, tendo o T.P. afirmado que na pesquisa que efetuou <i>falava qualquer coisa de defesa</i>. Neste sentido, assistiram a um vídeo que explicitava os motivos de as folhas caírem nalgumas árvores e outras isso não suceder, demonstrando na fase de interpretação oral do vídeo terem compreendido a explicação apresentada neste. Sublinhe-se que a utilização de vídeos na exploração dos conteúdos tem-se revelado uma estratégia motivadora para os alunos e que permite uma interpretação e argumentação consistente na comunicação e questionamento em grande grupo. Abordou-se, ainda, a reprodução das plantas através de um <i>Texto de Divulgação Científica Mediática</i> (<b>anexo 7</b>) que se revelou um recurso potenciador na vertente da comunicação oral.</p>	<p><b>2.ª e 3.ª Sessão</b></p> <p>Estas duas sessões permitiram o desenvolvimento de competências transversais de forma inter-relacionada, explorando-se os conteúdos previstos para as plantas, na Área Curricular de Estudo do Meio de modo integrador e potenciador de aprendizagens em rede. Por conseguinte, as crianças realizaram uma pesquisa prévia sobre árvores de folha caduca e perene à sua escolha, o motivo dessa designação, assim como a importância destas no ecossistema. Desta forma, potenciaram-se estratégias de recolha, seleção, organização e comunicação/argumentação do seu trabalho, promovendo-se o desenvolvimento de competências transversais como o saber 1 - <i>aprender a aprender</i> e o saber 2 - <i>comunicar adequadamente</i>. De modo a conferir continuidade à opção de utilização do vídeo como recurso pedagógico optámos por incluí-lo novamente na planificação, revelando-se esta como uma estratégia</p>

Posteriormente, realizaram uma atividade procedimental em papel de cenário, com base no guião de pesquisa prévio (**anexo 8**) solicitou-se que apresentassem a árvore que pesquisaram, como se classifica quanto à sua folhagem, qual a sua importância para os diferentes seres vivos e o que pode ser feito para preservá-las. Refira-se que várias crianças optaram pela japoneira, visto que é uma árvore típica desta zona e à qual se referiram como essencial preservar, pois é parte integrante do seu Património Natural. No papel de cenário, colaram a imagem da árvore e os aspetos solicitados, e outras curiosidades que consideraram relevantes na pesquisa. Este registo em papel de cenário configurou-se como uma estratégia na qual os alunos se empenharam, possibilitando que construíssem competências como a pesquisa e seleção de informação, comunicação e argumentação, contribuindo para a partilha e debate de ideias. Por conseguinte, a síntese dos conteúdos explorados decorreu de modo positivo, tendo os alunos colaborado no seu registo no quadro.

Neste período da manhã refletiram e debateram os principais conceitos e temáticas visualizadas no vídeo intitulado *Paxi-O Efeito de Estufa* (ESA). Desta forma abordaram o conceito de efeito de estufa, a poluição das fábricas, dos carros, cidades só com prédios e sem árvores, pelo que interpelou-se: *quem é que constrói as casas onde anteriormente existiam árvores; quem é que polui?* gerando-se uma partilha de opiniões que consideramos fundamental para que percecionem o seu papel enquanto cidadãos. Na fase final perguntou-se o que poderiam fazer para reverter os efeitos das alterações climáticas, tendo sugerido *reciclar, utilizar transportes públicos ou andar a pé e não cortar as árvores*. Esta última sugestão de *não cortar as árvores* possibilitou que refletissem na importância destas para o ecossistema, pelo que se questionou o que poderiam fazer na escola, tendo sugerido cuidar do jardim.

No que concerne ao período da tarde, explorou-se com a turma o conceito de reta, segmento de reta, semirretas e polígonos evocando exemplos do seu quotidiano, no caso dos segmentos de reta, as cordas dos baloiços e dos polígonos, as formas poligonais presentes nas colmeias (**anexo 9**). Os alunos referiram outros exemplos e evidenciou-se a centralidade de exemplificar e articular



Figura 9 - Plantação de árvores

potenciadora da competência de comunicação, bem como de reflexão sobre o conceito de efeito de estufa. A análise da importância e das alterações do efeito da estufa induziram um processo dialógico sobre o que os alunos poderiam fazer para reduzi-lo. Assim, iniciou-se o processo de limpeza do jardim e de plantação de árvores em cooperação com o grupo de crianças do JI. Realizaram, também, uma ficha formativa da Área Curricular de Português intitulada *A Floresta* (letra de canção) de Carla Nunes que possibilita a autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos realizando perguntas individualmente e outras a pares, sendo este processo esclarecido antes de iniciarem a sua resolução. A análise das respostas possibilitou que a investigadora analisasse a evolução do objetivo de utilização de competências transversais e manter ou alterar as opções metodológicas. Sublinhe-se a exploração da canção *A Floresta* que possibilitou que os alunos se expressassem mediante a entoação da canção e da expressão corporal (saber 2 - *comunicar adequadamente*). Sublinhe-se a integração curricular, a articulação do trabalho individual, em pequeno/grande grupo e a definição de recursos e estratégias diferenciadoras promotoras do *saber mais* específico de cada aluno (saber 1 - *aprender a aprender* e saber 3 - *exercer uma cidadania ativa*). Em concomitância como que foi explorado na segunda sessão, nomeadamente as funções das partes da planta através do *Texto de Divulgação Científica Mediática* da revista *Nosso Amiguiinho* denominado *A reprodução das plantas*,

os conteúdos com o seu meio próximo para que construam aprendizagens de índole abstrato, ou seja, a definição de segmento de reta e a sua identificação nos exercícios que resolveram foi compreendida mediante exemplos que mencionaram, o que lhes permitiu estruturar o seu raciocínio de forma pró-ativa. Atente-se que as principais dificuldades persistem na resolução dos problemas **(anexo 10)**.

Posteriormente, abordou-se o texto poético denominado *A Floresta* (letra de canção) de Carla Nunes interpelando-se sobre o que nos indicava o título do texto, tendo a maioria referido o *local* ou o *tema* deste. No momento de *pré-leitura*, questionou-se se seria possível identificar de que tipo de texto se tratava, tendo apenas um aluno, o E.O. afirmado: *pela organização talvez um texto poético*. Por conseguinte, elaboraram em grande grupo um cartaz com a estrutura e organização do texto poético demonstrando compreender o que define este tipo de texto. De seguida, leram o texto e sublinharam as palavras que desconheciam, procurando o seu significado no dicionário. Refira-se que a maioria compreendeu os critérios de procura das palavras e a terminologia de identificação relativa a que classe pertence essa palavra, contudo apresenta dificuldades em comunicar/explicar o que interpretou, carecendo este aspeto de um trabalho rigoroso ao nível da interpretação que continuaremos a desenvolver e que será objeto de análise no Capítulo IV.

Na fase de *pós-leitura* realizaram uma Ficha da Área Curricular de Português **(anexo 11)** continuando a denotar-se limitações em questões de índole *inferencial*, de argumentação ou *projetivas* (marcadas com o símbolo estrela).

Por fim, exploraram uma música, sendo que nenhum dos alunos associou que seria o poema da Ficha da Área Curricular de Português, demonstrando surpresa por esse facto.

os alunos experienciaram processos complementares e amplificadores do seu processo de aprendizagem, contactando e construindo a base de uma literacia global. Por conseguinte, a realização da experiência referente às partes constituintes das plantas (método experimental) permitiu que os alunos articulassem as aprendizagens anteriores, levantando hipóteses de investigação, a questão-problemática verificando-se mudanças progressivas no saber 2 - *comunicar adequadamente* e no saber 4 - *desenvolver espírito crítico*. Refira-se que os alunos refletiram e comunicaram a sua opinião sobre as atividades, os recursos utilizados demonstrando que cada criança aprende, naturalmente de modo distinto. Tratam-se de duas sessões potenciadoras da construção de aprendizagens integradas e com nexos de causalidade, significatividade e funcionalidade nos diferentes contextos que frequentam/habitam.



### 3.ª Sessão

#### Vamos proteger a Floreta

No que concerne à terceira de intervenção do dia 26 de março, esta decorreu no período da manhã e correspondeu à exploração de uma atividade baseada no método experimental. Neste sentido, os alunos puderam contactar com a estrutura de um protocolo científico e quais as etapas que lhe são inerentes. De facto, a principal dificuldade foi a compreensão do que implica o método experimental e a terminologia científica que lhe é inerente como: questão-problema, hipóteses de investigação e protocolo. Num primeiro momento, evocou-se e articulou-se as aprendizagens trabalhadas na segunda sessão relativa às partes constituintes da planta e às suas funções. Posteriormente, dialogou-se sobre o que precisavam para responder à questão-problema, neste caso *Como provar que a raiz absorve a água e os sais minerais e que o caule transporta o alimento a todas as partes da planta?*. Assim, os alunos sugeriram quais os materiais que precisariam para realizar a experiência. A principal dificuldade foi a identificação da necessidade de utilizar um corante alimentar para provar ou refutar a previsão inicial. Estes demonstraram competência na formulação das conceções prévias e na justificação de que o corante seria absorvido pela raiz chegando até às pétalas, adquirindo estas a cor deste. Esta experiência permitiu amplificar os conteúdos explorados anteriormente relativos às plantas, observar, experimentar e registar as conclusões deste procedimento, confirmando o que tinham explorado através de outros recursos e estratégias pedagógicas.

No dia subsequente verificaram as alterações na cor dos cravos face ao dia da experiência. Por conseguinte, confirmaram as suas hipóteses de investigação e as previsões iniciais, registando no relatório as conclusões em formato de tabela.



Figura 10 - Experiência referente às funções das partes de uma planta

### 4.ª Sessão

#### **Ver anexo, pág. 212**

Nesta sessão os alunos contactaram e interpretaram um *Texto de Divulgação Científica Mediática* da revista *Nosso Amiguinho*, neste caso relativo ao Lobo-ibérico, desenvolvendo-se uma interpretação organizada em três momentos: *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura*. Aludimos para a potenciação dos *processos elaborativos* partindo exclusivamente do título que contribuiu para a construção do saber 2 - *comunicar adequadamente*, saber 4 - *desenvolver espírito crítico* e saber 5 - *resolver situações problemáticas e conflitos*. Atente-

		<p>se, ainda, na utilização de meios de pesquisa como o dicionário e o computador (<i>internet</i>) que promovem o desenvolvimento do <i>léxico ativo</i> e a procura pró-ativa de informação. Verificou-se a construção de estratégias de pesquisa (<i>saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos</i>) e a sensibilização dos alunos para a problemática dos animais em vias de extinção. Os alunos realizaram pesquisas sobre outros animais em vias de extinção construindo os conhecimentos previstos nos referenciais curriculares e desenvolvendo conhecimentos complementares como a localização desses animais no mapa-múndi, as causas/motivos da situação dos habitats desses animais estarem em risco e o que podem fazer para ajudar. Trata-se da construção de conhecimentos em espiral que não se circunscreve à esfera escolar, mas sim ao desenvolvimento, integração e aplicação pró-ativa de aprendizagens de cariz conteudinal, procedimental e atitudinal cruciais para um posicionamento na <i>práxis social</i>.</p>
5.ª Sessão	Ver anexo, pág. 227	<p>Sessão intermédia de avaliação da utilização de competências transversais/<i>saberes</i>. Principia-se através de um processo dialógico relativo aos hábitos de ler/ouvir notícias através dos vários suportes existentes. Exploração de uma notícia referente à problemática do plástico na cadeia alimentar e conseqüentemente no ecossistema. Amplificação dos conhecimentos sobre o animal referenciado na notícia da revista <i>Visão Júnior</i> mediante pesquisa na internet; sistematização das características do tipo de texto informativo;</p>

		<p>realização de um puzzle; consulta do dicionário para as palavras desconhecidas e afixação no cartaz <i>significadix</i> para posterior consulta; debate sobre as vantagens e desvantagens em termos ecológicos da versão impressa e digital das notícias. Constatamos a evocação e articulação de conhecimentos entre as sessões do projeto, apresentando os alunos uma competência de comunicação oral e escrita mais consistente. Reconhecimento por parte dos alunos da importância da reciclagem, da reutilização de materiais, da redução do consumo de embalagens de plástico. As competências transversais são utilizadas de forma mais frequente e assertiva, sendo que a base dessa evolução dos alunos resulta de ciclos didáticos integrados em que participam e refletem sobre o processo de ensino aprendizagem (saber 1 - <i>aprender a aprender</i>).</p>
<p>6.<sup>a</sup> Sessão</p>	<p><b><u>A Contradição na nossa sala!</u></b> No que concerne à sexta sessão do projeto iniciada no dia 15 de maio, nesta principiou-se exploração do livro <i>A Contradição Humana com o devido espírito de contradição</i>, de Afonso Cruz. Assim, mediante a pesquisa da biografia do autor no <i>Google</i> os alunos optaram por uma das opções através de votação, e tendo por base as questões <i>quem?, onde?, o quê, como? e porquê?</i> os alunos selecionaram a informação mais relevante da biografia do autor. Num segundo momento elaboraram a biografia do autor em formato de acróstico mediante o seu nome demonstrando criatividade, pelo que se regulou a participação e a articulação das propostas, sendo visível maior criatividade e organização nestas comparativamente com outras situações similares, nomeadamente a realização do acróstico para o Dia do Pai e da Mãe. De seguida mediante o suporte físico e digital (<i>e-book</i>) do livro <i>A Contradição Humana com o devido espírito de contradição</i>, de Afonso Cruz, começou-se por perguntar a denominação de cada parte do livro, sendo que a única que não sabiam a designação é a das guardas iniciais/finais.</p>	<p><b>6.<sup>a</sup>, 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> Sessão</b> As três sessões constituem um <i>ciclo didático</i> desenvolvido mediante o livro <i>A Contradição Humana...com o devido espírito de contradição!</i>, de Afonso Cruz. Neste sentido, principia-se pela pesquisa da biografia do autor resultando na realização de um acróstico biográfico mediante o seu nome. Esta primeira atividade possibilitou que os alunos pesquisassem, selecionassem, organizassem e reorganizassem criativamente a informação. Num segundo momento potenciam-se os <i>processos elaborativos</i> mediante a dimensão icónica da capa/contracapa contribuindo para a antecipação do assunto/tema do livro, personagens, espaço de ação o que permite a</p>

Por conseguinte, iniciou-se o processo de exploração oral do livro atendendo a várias dimensões com o intuito de potenciar a comunicação de índole crítico, criativo e reflexivo por parte dos alunos como documenta o D.B e os registos áudio.

**Estagiária:** *Que informação podemos obter mediante a capa?*

**B.G:** *O nome do escritor, o Afonso Cruz.*

**L.M:** *E o nome do livro.*

**Estagiária:** *Já sabemos o nome do autor do livro, neste caso Afonso Cruz e o título deste.*

**Estagiária:** *Se quem escreve é o autor, como se denomina, ou seja, chama quem faz as ilustrações?*

**L.M:** *É o desenhador.*

**Estagiária:** *Se o que estamos a observar são as ilustrações partindo desta palavra obtemos que nome?*

**T.A:** *É o ilustrador, também é o Afonso Cruz?*

**R.G:** *Sim, pois é o único nome que está na capa.*

**E.O:** *Também está na capa o nome da editora, a Caminho e o prémio que falamos na biografia.*

No momento seguinte apelou-se que interpretassem o título do livro tendo-se solicitado que explicassem o significado da palavra “contradição”. De salientar que esta suscitou dúvidas pelo que após consultarem o seu significado no dicionário registaram-no no cartaz *significadix* presente na sala para contactarem, evocarem e utilizarem quando precisarem. Neste sentido essa apreensão do significado da palavra “contradição” mediou uma melhor competência de antecipação da temática do livro como se pode confirmar:

**Estagiária:** *Conseguem exemplificar uma contradição presente no livro?*

**G.T:** *Na contracapa tem um pássaro preso, também é uma contradição porque os pássaros gostam de voar.*

**E.M:** *Pois os pássaros vivem em liberdade.*

**Estagiária:** *Qual será o tema do livro?*

**M.J:** *Deve falar de muitas contradições.*

**Estagiária:** *Identificaram o possível tema do livro e o espaço da ação. Conseguem dizer que tipo de texto é este?*

**C.C:** *É um texto narrativo, porque o espaço talvez seja a cidade, o senhor que aparece na capa a personagem e o tempo talvez a primavera...as árvores parecem ter folhas ou flores.*

**Estagiária:** *Muito bem C.! O que a C. referiu é característico de que tipo de texto? Recordam-se?*

**S.G:** *Texto narrativo acho...*

**Estagiária:** *É um texto narrativo como a conclui a S.*

estruturação do espírito crítico e criativo dos alunos. Aludimos que a temática do livro permitiu explorar a competência de observação, análise e reflexão dos alunos sobre as contradições intrínsecas ao ser humano e ao seu quotidiano. Deste modo, os alunos estabeleceram relações entre o que leram e o que fazem e/ou observam no seu meio próximo. Explora-se, assim, um texto narrativo assente em três fases *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura*. A abordagem pormenorizada ao nível da oralidade do texto icónico e do texto verbal promoveu a competência de comunicação e de argumentação que se traduziu nas várias vertentes da comunicação de forma positiva (oral, pictórica, expressão artística). Os alunos evidenciam, ao nível da resolução das fichas formativas e dos desafios das várias Áreas Curriculares (*plamatix* e *gramatix*), resultados que transparecem o desenvolvimento de competências transversais. Refira-se a elaboração da letra de uma canção e de um livro partindo da temática da contradição e do desenvolvimento sustentável, promovendo-se a dimensão criativa dos alunos. Potenciou-se o trabalho em pequeno grupo, por exemplo, na realização a pares da análise e apresentação de cada uma das contradições do livro na vertente pictórica e textual, resultando num cartaz final.

Denote-se que a exploração da dimensão paratextual possibilita potenciar o pensamento crítico e criativo dos alunos, permitindo que antecipem significados (*processos elaborativos*). No caso desta turma, verifica-se que esta exploração oral (*pré-leitura*) potencia a capacidade de identificação de elementos chave na compreensão do texto, neste caso uma narrativa, tal como uma maior reflexão sobre os assuntos em debate não se circunscrevendo à esfera escolar. Posteriormente realizaram a ficha de *pré-leitura* (**anexo 12**) que corresponde ao que trabalharam a nível da oralidade. Globalmente, as respostas demonstram uma boa adequação entre a oralidade e a transposição para o código escrito.

Aquando da exploração do livro, optou-se por fazer paragens de modo a que os alunos fossem construindo progressivamente uma rede de significados. Nestas paragens ressalte-se afirmações como *a letra parece a minha, até emendou* (L.M), ao que a C.T acrescentou *porque o narrador deve ser uma criança*.

Nesta linha de pensamento, importa salientar o que é dito por Rui Ramos a este respeito:

“a inocência mostrada é reforçada por aspetos gráficos peculiares: as palavras e frases, todas manuscritas, apresentam segmentos em letra cursiva e em letra ‘de imprensa’, com maiúsculas e minúsculas, a vermelho, a preto e branco, de tamanho irregular e, por vezes, alinhamento defeituoso; alguns desses segmentos mostram acrescentamentos posteriores a uma escrita inicial; há comentários entre parêntesis e palavras envoltas em grafismos diversos, tudo contribuindo para a aproximação desta obra de um diário pessoal, o que constitui outro indício de um quadro conceptual típico da infância e adolescência. As ilustrações que acompanham cada uma das contradições apresentam traços de ingenuidade e exageros e exploram sentidos diversos das palavras como o desenho de uma pena de pássaro junto do comentário ‘é uma pena’, que remata a página em que o narrador se espanta com o estranho amor às aves manifestado por quem tem pássaros presos em gaiolas” (Ramos, 2011, p. 102).

Refira-se, ainda, o reconhecimento de uma das contradições que está presente no manual de Português *já ouvi isto antes, é do nosso livro* (E.O); *o senhor da capa é uma das personagens* (M.L) tendo a L.M complementado *são várias personagens a tia, o pianista, a D. Assunção*.

No final desta primeira exploração do livro, pediu-se que falassem da contradição que gostaram mais, ou a que lhes despertou mais atenção/curiosidade. Este momento de *pós-leitura* é fundamental para que comparem as suas previsões com o que efetivamente a narrativa retrata, o que se confirma e o que é distinto. A maioria dos alunos referenciou a contradição da D. Assunção, do pianista, e a da tia que prende os pássaros em gaiolas.

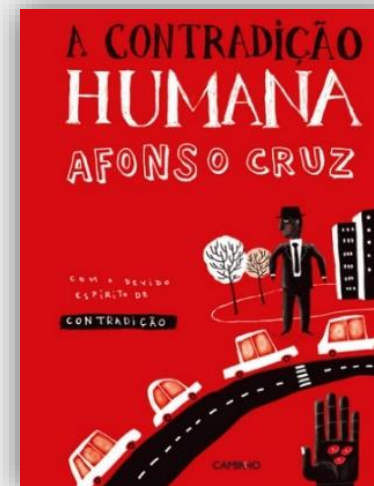


Figura 11 - Livro *A Contradição Humana* com o devido espírito de contradição



Figura 12 - Exploração oral do livro

Denote-se que a nível gramatical constataram a presença de adjetivos, e de verbos no passado e no presente sendo que este aspeto importante na compreensão das fases do *setting*. Trata-se de uma obra que permite a exploração dos conteúdos previstos no Currículo (Metas Curriculares para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e nas Aprendizagens Essenciais), mas simultaneamente possibilita o potenciar do pensamento de índole metacognitivo, para que os alunos construam competências essenciais para uma cidadania consciente, informada e pró-ativa.

Em suma, a obra supramencionada apresenta-se como:

“um desafio para que os indivíduos tomem consciência das contradições das suas atitudes, dos seus gestos e da relação social que estabelecem com os seus semelhantes (e não tão semelhantes). Apresentando esse desafio à autocrítica, oferece um contributo para a consciência ecológica dos cidadãos, não só pelo questionamento da sua relação com o meio natural, mas também – e sobretudo – da sua relação com o meio social, condição fundamental para a sua condição humana” (Ramos, 2011, p. 102).

## 7.ª Sessão

### A continuação da Contradição!

No seguimento da sessão anterior, os alunos exploraram pormenorizadamente cada contradição mediante a sua leitura e posterior debate de ideias. Denote-se que os alunos se mostraram empenhados na exploração do livro *A Contradição Humana com o devido espírito de contradição*, de Afonso Cruz, identificando com clareza o narrador da história, as várias personagens, o tempo e o espaço de ação que se vão sucedendo, assim como os tempos verbais.

Durante este momento iniciou-se uma reflexão sobre o que os alunos tinham abordado previamente como demonstra o D.B:

**Estagiária:** *O que retrata, ou seja, do que fala o livro que estamos a trabalhar?*

**T.P:** *Neste livro existem muitas contradições que se seguem umas às outras e fazem pensar.*

**Estagiária:** *Porquê T.?*

**M.J:** *Nós estamos muitas vezes em contradição.*

**Estagiária:** *Conseguem exemplificar?*

**R.C:** *Dizemos que vamos poupar água e às vezes gastamos muita.*

**Estagiária:** *Então este livro permite o quê?*

**L.M:** *Conseguimos pensar no que fazemos de bem e mal e o que podemos fazer pelos animais e pelas pessoas.*

Deste modo, evidencia-se a centralidade de explorar livros que potenciem o pensamento de índole metacognitivo dos alunos. Como refere Inês Sim-Sim:



Figura 13 - Elaboração de um acróstico biográfico

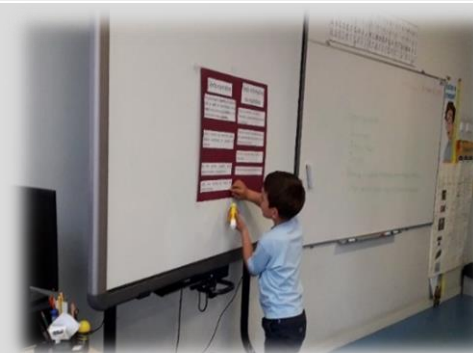


Figura 14 - Registo das características do texto narrativo

“ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto. Estratégias de compreensão são “ferramentas” de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que lêem, quer se trate de ficção ou de não ficção. Essas estratégias ocorrem antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos. Segue-se uma enumeração exemplificativa de estratégias a serem ensinadas aos alunos” (2007, p. 15).

Neste sentido, a exploração oral possibilita que os alunos comuniquem as suas ideias, argumentando-as. Contudo, esta dimensão oral exige, igualmente, que os alunos respeitem opiniões distintas das suas.

Após este segundo momento de exploração do livro, os alunos realizaram uma síntese sobre as principais características de um texto narrativo. Sublinhe-se que alunos como a M.L, o L.M, o J.O, a M.M e a S.F demonstram uma transformação positiva na competência de comunicação e na argumentação das aprendizagens realizadas. Assim, solicitei ao L.M que identificasse no livro *A Contradição Humana com o devido espírito de contradição* as fases da narrativa, visto que tem demonstrado, paulatinamente, uma maior competência de articulação das aprendizagens realizadas. Denote-se que à pergunta: *qual é a fase da narrativa correspondente à situação inicial?* afirmou: *é quando a criança descobre ao ver-se ao espelho que o lado direito e esquerdo estão trocados*. Esta resposta indicia a capacidade de inter-relacionar o que exploraram teoricamente, ou seja, as fases da narrativa com um excerto concreto do livro em análise.

Por conseguinte, foi possível que os alunos identificassem as principais características da narrativa relacionando-as com excertos do livro. Evidencie-se o exemplo da M.M que apresenta nesta fase uma análise crítica às etapas da narrativa e à sequência das personagens que comparativamente ao início do projeto, face a textos da mesma tipologia, se configura com um maior grau de compreensão a nível *literal, inferencial* e crítico.

Importa, por isso, aludir ao D.B:

**Estagiária:** *Já conseguiram identificar a situação inicial da narrativa. Conseguem referir exemplos de outras personagens?*

**M.M:** *Existem muitas contradições como a do pianista, a da tia e do Sr. Oliveira.*

**Estagiária:** *Em que fase da narrativa surgem essas personagens?*

**E.O:** *Ao desenvolvimento, porque já não está tudo em harmonia e existem contradições que causam confusão!*

Posto isto, realizaram a sistematização das características da narrativa num cartaz, tendo o T.A referido: *assim já sabemos como organizar um texto narrativo*, sendo que a R.A disse: *compreendi melhor como se organiza este tipo de texto e a que perguntas se responde, como quem, onde, o*

*quê*. Trata-se de construir em concomitância com os alunos estratégias de descodificação, regulação da leitura e compreensão, cumprindo os pressupostos do *Modelo Simples de Leitura*, no qual a expressão C.L = I.P.E (D) x C.O (da descodificação vezes a compreensão oral obtém-se a competência leitora) permitindo que sejam construtores ativos no seu processo de aprendizagem.

Durante o período da manhã e após a clarificação e/ou evocação das classes gramaticais: adjetivos, determinantes possessivos, pronomes pessoais e verbos, os alunos realizaram a pares o Desafio *gramatix*. Neste desafio mostraram que os princípios do trabalho cooperativo estão, nesta fase, estabelecidos, pois cada par compreende o seu papel, dialogam, debatem e distribuem tarefas com assertividade e autonomia. No final cada grupo comunicou as suas conclusões e sistematizou-as no *cartaz À descoberta da Gramática!*. Esta estratégia de exploração da gramática revelou-se motivadora para os alunos e demonstrou a centralidade de diversificar o modo como definimos os ciclos didáticos, porque como reitera Ariana Cosme permite “criar um conjunto de sinergias entre métodos diferentes que, sujeitos ao mesmo tipo de racionalidade pedagógica, contribuem para que aquelas atividades ocorram de forma coerente e se concretizem aqueles objetivos” (2018, p. 21).

8.<sup>a</sup>  
Sessão

#### **A continuação da Contradição em ação e reflexão!**

Na oitava sessão desenvolveu-se uma atividade que implicou que cada grupo trabalhasse uma contradição, identificando os elementos solicitados, nomeadamente o tempo (quando), o espaço (onde), personagens (quem) e o que sucede na narrativa (o quê) e a sua ilustração (**anexo 13**). Decorrente desta exploração apresentariam/comunicariam o que fizeram à restante turma. Durante este processo fez-se a interlocução nos vários grupos confirmando-se o que a observação *in loco* e a grelha de competências indicia, isto é, maior capacidade de diálogo, de seleção de informação, de criatividade e de distribuição do que cada elemento do grupo faz (ver Capítulo IV). Denote-se que o trabalho cooperativo tem permitido que todas as crianças construam de modo significativo, contextualizado e funcional o seu processo de aprendizagem dentro do seu espectro e alcançando níveis superiores ao que se situavam no início do projeto. Estas evidências são aferíveis no modo como comunicam/argumentam as suas ideias, e mediante instrumentos de recolha de informação como a observação direta, as notas de campo, as fotografias, as gravações, as questões das fichas de trabalho e os trabalhos individuais e de grupo.

Na segunda parte da manhã realizaram o Desafio Matemático *plamatix* (**anexo 14**) demonstrando competência na evocação de outros dados biográficos do escritor explorados, aquando da



Figura 15 - Cartaz final referente às contradições do livro



elaboração do acróstico da sua biografia. As atividades planejadas têm um cariz aberto e pretendem garantir a participação/gestão no processo de aprendizagem por parte dos alunos, criando “uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender” e “empoderar-se como pessoas” (Cosme, 2018, p. 27).

No âmbito das propostas feitas pelos alunos durante o processo de exploração elaboraram a letra da canção intitulada *A canção da Contradição!* (anexo 15) e um livro sobre as contradições do seu quotidiano.

No caso do livro foi premente evocar-se o ciclo da escrita que tem sido explorado por considerarmos essencial no processo de escrita. Desta forma, a pares, começaram a delinear a dimensão textual da contradição definida no guião de *pós-leitura* (anexo 16) que constituiu o primeiro protótipo da contradição de cada par. Sublinhe-se que todos os grupos respeitaram o plano de escrita, definindo e esquematizando as ideias-chave do seu texto.

As contradições enunciadas foram sobretudo relacionadas com a poluição hídrica, atmosférica e de respeito pelo habitat dos animais e das plantas. Globalmente, manifestam um posicionamento crítico e criativo face ao meio local e global, cumprindo os princípios que definimos para o projeto, isto é, a construção de competências que lhes permitam agir pró-ativamente e conscientemente em contexto ecológico e social, evidenciando um pensamento que se enquadra na matriz do paradigma *ecocêntrico* ao invés do paradigma *antropocêntrico*.

9.<sup>a</sup>  
Sessão

Ver anexo, pág. 238



Figura 16 - Início da elaboração do livro

Nesta última sessão os alunos construíram instrumentos musicais através de materiais que reutilizaram. Os instrumentos constituem um reforço positivo/prémio pelo empenho dos alunos nas atividades desenvolvidas. Estes apresentam funcionalidade e adequam-se à matriz identitária do projeto possibilitando que o grupo desenvolvesse opções criativas na elaboração dos mesmos. Saliente-se a exploração da música intitulada a *Marcha Turca*, de Mozart, que implicou que trabalhassem em pequeno e grande grupo de modo cooperativo confirmando-se a efetivação da utilização de competências transversais/*saberes*.

Quadro 2 - Síntese das sessões no 1.ºCEB e o contributo para o projeto

### 3.6. Partilhar o projeto

O presente projeto apresenta como matriz identitária a valorização da “voz” das crianças, bem como o desenvolvimento de estratégias de participação das famílias e da comunidade nesse processo (**esquema 6**). Deste modo, na Educação Pré-Escolar procuramos aproximá-las do JI, tendo sido possível promover uma maior cooperação entre toda a comunidade educativa. Assim, evidenciamos a exploração de massa de modelar com o pai do D.F, o que permitiu que as crianças experienciassem a atividade e, ao mesmo tempo, descobrissem uma profissão que desconheciam. Saliente-se ainda a criação de uma narrativa com as personagens dos livros que exploraram. No que diz respeito, ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar consideramos que a divulgação dos seus trabalhos no jornal de parede, *O Cantinho da Gandarela*, possibilitou motivar as crianças e que estas se sentissem valorizadas. Refira-se a colaboração do pai do R.A na leitura do livro *O Pinóquio* na biblioteca que possibilitou um diálogo sobre os livros preferidos deste grupo/turma.



Cooperação das famílias no JI



Partilha da história elaborada pelo grupo do JI



Cooperação das famílias no 1.º Ciclo EB



Divulgação dos trabalhos dos dois grupos de crianças

**Esquema 7** - Redes de partilha e cooperação no projeto

## Capítulo IV: Análise e Tratamento de Dados

## Análise e tratamento de dados

Neste capítulo, procede-se à análise das atividades e da informação obtida mediante a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, explicitados no ponto 3.3 em concomitância com os objetivos do estudo evidenciados em 3.1, e pormenorizados em 3.4.2 no caso da Educação Pré-Escolar e em 3.5.1 no que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, interpretam-se os dados recorrendo-se para ambos os níveis educativos aos registos diários (N.C; D.B), registos áudio e fotográficos e os diversos trabalhos elaborados pelas crianças.

No que respeita à Educação Pré-Escolar acresce a análise de incidentes críticos, dois questionários enviados para contexto familiar, uma grelha de avaliação de competências transversais elaborada pela investigadora que inclui as onze sessões selecionadas para o estudo.

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, inclui-se igualmente a grelha de avaliação de competências, mas organizada através de parâmetros diferentes. Integram-se, também, fichas diagnósticas e formativas que permitem a aferição da evolução das crianças em questões *projetivas*, *inferenciais* ou ainda que impliquem a reorganização, inter-relação e argumentação de ideias.

É importante referir que se optou por selecionar as sessões mais relevantes para o presente estudo, em função dos objetivos de ação e de investigação.

### 4.1 Análise dos dados na Educação Pré-Escolar

#### Fase Diagnóstica

##### 1.ª Sessão - O que queremos descobrir?

Objetivos de Investigação	Instrumentos de recolha de dados
Aferir as conceções prévias das crianças Integrar as suas ideias no projeto de intervenção-investigação.	Registos fotográficos Registos áudio 1.º Questionário ( <b>anexo 18: questões 2 e 3</b> ) I.C D.B

Nesta primeira sessão de implementação do projeto, identificamos, a partir dos dados da fase de observação participante, o foco de interesse das crianças, assim como o que não é objeto da sua preferência.

Neste sentido, esta primeira sessão principiou com o seguinte diálogo, no qual algumas crianças se acusam mutuamente:

**Estagiária:** *O que gostam de fazer no Jardim de Infância?*

**S.T:** *Gosto de brincar nos jogos.*

**Estagiária:** *Porquê?*

**S.T:** *Tem muitos jogos de animais.*

**M.C:** *É muito divertido estar nos jogos.*

**Estagiária:** *No plano escolhem a área dos jogos e da cozinha. As outras áreas estão quase sem ninguém. Por que é que não vão para a área da biblioteca?*

**M.T:** *Não tem livros que eu gosto. Nunca vejo nada.*

**M.V:** *Não encontras os livros?*

**M.T:** *Estão misturados!*

**L.M:** *Tu não arrumas.*

**M.T:** *Tu também não.*

**D.L:** *Não gosto de livros.*

Continua-se o diálogo procurando identificar e amplificar as ideias das crianças.

**Estagiária:** *Temos dois problemas, o primeiro grande problema é que estão sempre a acusar-se, a baterem uns nos outros e para sermos um grupo temos que nos ajudar. O segundo, não temos livros que gostem. Se os organizarmos e escolherem livros com animais...*

**H.S** *E outros de carros.*

**Estagiária:** *Sim dos temas que preferirem. Se fizermos isso, vão escolher mais vezes a área da biblioteca?*

**(sim em uníssono)**

**Estagiária:** *O que sugerem?*

**M.C:** *Fazer um desenho do que gostamos nos livros.*

**Estagiária:** *Boa ideia! Mas também podem dizer-me se gostam de livros ou não e os temas preferidos.*

**E.M:** *Tenho poucos livros em casa!*

**M.V:** *Posso partilhar contigo E.*

**Estagiária:** *Ouviram o que disse a M.? Temos que partilhar, vou escrever na cartolina essa ideia.*

Atendendo ao diálogo estabelecido podemos confirmar as áreas da sala preferidas das crianças, bem como os temas e brincadeiras que mais gostam. Durante o processo dialógico identificam-se, igualmente, conflitos no grupo que já ocorreram noutras circunstâncias, sendo

necessária uma mediação assertiva. Este grupo evidencia dificuldades em respeitar as opiniões dos colegas, em estabelecer planos que não sejam exclusivamente individuais, em realizar registos pictóricos em grupo ou atividades como arrumar os materiais, como se constata no diálogo entre o M.T e a L.M. Denote-se que duas das crianças poderão ser um elo aglutinador, pois já manifestam um pensamento de índole criativo, crítico e de cooperação.



Figura 17 - Concepções prévias

De seguida, procedeu-se ao registo das sugestões das crianças como se pode observar.

Assim, perguntou-se se gostavam de livros ou não, e a razão pela qual pensavam isso, pelo que algumas crianças afirmaram que *é cansativo e pouco divertido “ler”*, justificando que preferiam *ver televisão*, ou *jogar no tablet*. Junto das crianças que responderam gostar de livros procurou-se perceber: se tinham livros em casa,

quem os lia, como são esses livros, o que podemos aprender com os livros, quais os livros de que gostam mais, entre outras questões que surgiram durante o diálogo.

Trata-se de aferir os motivos de, globalmente, não escolherem a área da biblioteca e de definir estratégias que conjuguem as suas preferências, isto é, a temática da Natureza correspondente à Área de Conhecimento do Mundo e relacioná-la com a Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) que importa integrar.

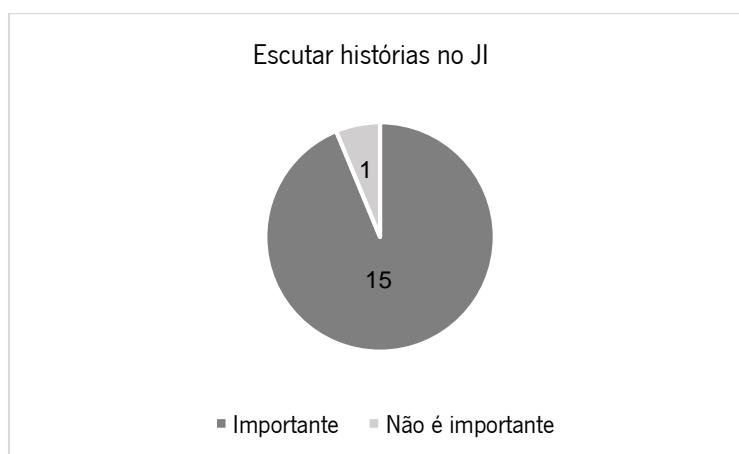
Neste sentido, o Jardim de Infância tem um papel crucial na garantia que exista um contacto precoce com os livros nos vários sistemas que a criança frequenta, potenciando ou suprimindo eventuais desigualdades no acesso a estes, com o intuito de colaborar na criação de rotinas/hábitos de leitura em contexto familiar, partindo da iniciativa das crianças ou das famílias, construindo-se uma rede social dinâmica, crucial para que estas crianças edifiquem uma literacia contextualizada e significativa, permitindo-lhe agir de modo informado, consciente, e reflexivo nos vários contextos em que se inscrevem.

Importa sublinhar que, tal como neste diálogo, em diversas circunstâncias o grupo demonstra dificuldade em cooperar, pelo que urge implementar estratégias potenciadoras do trabalho de grupo com o propósito de desenvolverem competências transversais. Alude-se a um incidente crítico (**IC 1**) que indicia a relevância de fomentar o trabalho cooperativo de modo a construírem competências transversais.

<p><b>Data:</b> 31/10/2018</p> <p><b>Hora:</b> 11:00h</p>	<p><b>Incidente Crítico 1:</b> Conflito entre o H.S e a L.M no ensaio da música do Dia do Pijama 2018</p>
<p><b>Nota de campo:</b> Neste dia contextualiza-se o Dia do Pijama e organizam-se as crianças para que aprendam e sugiram gestos para a coreografia da música <i>Veste o Pijama</i>. Durante este processo, o H.S empurra a L.M, bate-lhe, e esta responde do mesmo modo, gerando-se um conflito.</p> <p><b>Reflexão:</b> Neste momento, dialoga-se com o H.S e a L no tapete de acolhimento. Primeiro pergunta-se ao H. o que sente, e depois à L., olhando-os nos olhos. De seguida, solicita-se que se sentem e pensem no que fizeram. Após alguns minutos chamam e questiona-se ao H. o que tem a dizer, afirmando: <i>Desculpa L., não sei porque te empurrei. Estava irritado!</i>, ao qual a L. responde também com um pedido de desculpas. Retoma-se o ensaio que decorre como planeado.</p> <p>Durante a hora do almoço refletimos sobre esta situação, visto que já sucedeu várias vezes em outros momentos com características similares.</p> <p>No período da tarde, aquando do registo dos resultados da experiência <i>Ver, cheirar, tocar e saborear</i> organiza-se o registo da mesa do grupo de 4 anos e juntam-se as crianças de 4 e 5 anos, nomeadamente a L. e o H.</p> <p>Apesar da dificuldade em planearem como pretendiam organizar o registo, mediou-se as suas opiniões, e no final apresentaram o trabalho ao restante grupo. Globalmente, consideramos que esta ação intencional de juntar estas duas crianças permitiu ultrapassar este conflito e construírem um registo em colaboração. Nas próximas semanas, analisaremos as suas interações e das outras crianças de modo a construírem as competências para uma cidadania respeitadora dos direitos e deveres de todas as crianças.</p>	

De forma a efetuar a articulação entre as opiniões das crianças e as vivências em contexto familiar, efetuou-se um primeiro questionário (**anexo 18**), do qual evidenciamos os resultados principais na delimitação do campo de investigação do presente estudo.

O questionário está estruturado em seis questões de resposta fechada e duas sub-questões de resposta aberta. Assim, optou-se por analisar os resultados relativos às **questões 2,2.1 e 3** por permitirem que a investigadora valide as premissas de investigação do estudo com dados resultantes de diferentes instrumentos. Refira-se que do universo de 25 questionários enviados para contexto familiar, obteve-se resposta a 16 destes.



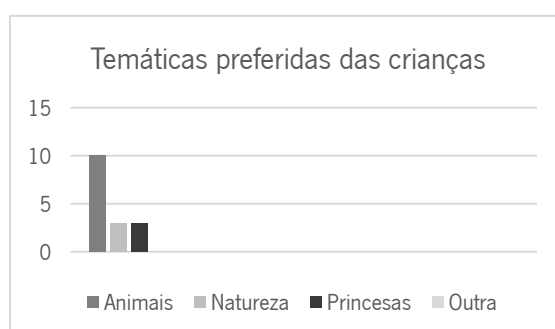
**Gráfico 1** - Questão 2: Considera importante que o seu educando escute histórias no JI?

Pelos dados obtidos referentes à **questão 2**, da amostra formada por 16 famílias, 15 classificaram como *importante escutar histórias* e apenas uma *não atribuiu importância*. Na **questão 2.1** de resposta aberta, 9 não responderam e 7 indicaram porque consideram importante escutar histórias no JI. Sublinhe-se a resposta à **questão 2.1** que se aproxima dos pressupostos pelos quais consideramos relevante a inclusão da leitura como uma rotina regular neste grupo. Observe-se:

Questão 2.1: Porquê?
1. Porque incentiva. Estimula a memória.
2. Cria o hábito de ler.
3. Porque a leitura enriquece a criança.
4. Aprende mais palavras.
5. Porque aprende muito com as histórias.
6. Ajuda a prestar mais atenção às coisas.
7. Porque ajuda a interpretar, na imaginação, no vocabulário e espírito crítico.

**Tabela 14** - Respostas da importância da leitura

Na linha de ideias do que as crianças referiram como os seus temas preferidos nos livros, as respostas à **pergunta 3**, expressas no **gráfico 2**, reiteram a intencionalidade da investigadora de articular o eixo ideotemático preferido das crianças, neste caso os animais, com uma Área de Conteúdo que ainda não despoleta a sua atenção. Neste sentido, valida-se a importância de integrar o seu foco de interesse numa rede consistente com as restantes Áreas que constam nas OCEPE 2016.



**Gráfico 2** - Questão 3: Temas preferidos nos livros

Tendo por base a interpretação das evidências supramencionadas, definimos a matriz identitária do projeto de intervenção-investigação com o qual nos propusemos, através da integração significativa e funcional das Áreas de Conteúdo, estabelecer a inter-relação com o foco de interesse do grupo (Área do Conhecimento do Mundo) e, simultaneamente, potenciar o desenvolvimento de competências transversais. Por conseguinte, mediante a exploração das atividades descritas no ponto 3.4.3, demonstraremos as principais mudanças resultantes da implementação do presente estudo em dimensões como: a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de iniciativa, de pesquisa, de respeito por opiniões distintas e de cooperação

Refira-se o que está consignado nas OCEPE:



“compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permita ‘ver’ a criança sobre vários ângulos e situar essa visão no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. A organização, análise e interpretação dessas formas de registo constitui-se como um processo (...), que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (Silva et al., 2016, p. 14).

## 7.ª Sessão: Vamos proteger a Natureza!

Objetivos de Investigação	Instrumentos de recolha de dados
Identificar se as crianças compreendem o seu papel na preservação/ valorização do ecossistema. Aferir se a integração das Áreas de Conteúdo possibilita o desenvolvimento de competências transversais.	Registos fotográficos Registos áudio N.C D.B

Em conformidade com o que as crianças definiram no plano mensal e semanal, esta sessão iniciou-se com a seleção das bolotas que estavam nas melhores condições para plantar, ou seja, completamente secas, sem bolor e que apresentassem um pedúnculo que facilitasse a transplantação.

Assim, começou-se a atividade mediante o diálogo que se explicita:

**Estagiária:** *Vamos começar a nossa plantação. Tenho 27 vasos são mais ou menos do que é necessário para o grupo?*

**M.T:** *Acho que sobram, mas não sei quantos.*

**Estagiária:** *O que podemos fazer para saber se sobram ou se é preciso adicionar mais vasos?*

**D.F:** *Colocar os vasos em fila e contar.*

**Estagiária:** *Vamos testar a hipótese do D.*

**C.M:** *Nós somos menos do que a quantidade de vasos.*

**M.V:** *Sobram dois vasos.*

**Estagiária:** *Muito bem! Agora que temos vasos para todos, quem sabe do que uma árvore precisa para viver?*

**D.L:** *De boa terra, água e sol.*

**Estagiária:** *O que significa uma boa terra? O que é uma boa terra?*

**D.V:** *É uma terra que alimenta e faz crescer a árvore.*

**M.C:** *Tem substâncias que são boas, como alguns alimentos para nós.*

**Estagiária:** *Vamos ter muitos carvalhos. Identificaram que as árvores precisam de água, sol e um solo com substâncias boas, que são os nutrientes. Por que é que as árvores são importantes?*

**S.T:** *Fica o ar mais puro.*

**Estagiária:** *E como é que as árvores fazem isso?*

**M.T:** *Libertam alguma coisa.*

**Estagiária:** *Sabem o nome do que as árvores libertam?*

(não em uníssono)

**Estagiária:** *As árvores produzem uma substância que se chama oxigénio. Como disse o S.e assim o ar fica mais puro.*

**Estagiária:** *Mais ideias sobre a importância de plantar árvores e as preservar?*

**S.P:** *No livro do esquilo o pinheiro é a casa dele.*

**Estagiária:** *Muito bem S. Vamos completar a ideia do S.*

**L.M:** *Muitos animais vivem em árvores.*

**Estagiária:** *Para alguns animais as árvores são a sua casa, é o seu habitat. Conseguem pensar em outras sugestões?*

**M.C:** *As árvores dão fruto.*

**H.S:** *Comemos fruta e faz bem.*

Estas afirmações remetem-nos para a constatação de que as crianças estão a desenvolver as competências transversais previstas. No caso do **saber 2 - comunicar adequadamente**, este está a ser construído de modo exponencialmente positivo por todas as crianças do grupo. Naturalmente que essa transformação se enquadra no espectro *real e potencial* específico de cada criança, isto é, na fase diagnóstica verificamos que algumas crianças, de modo sistemático, não comunicavam as suas ideias, e neste momento já o fazem. Outras crianças partilhavam a sua opinião, mas circunscrevia-se a respostas de sim/não, sendo observáveis dificuldades de interpretação das questões solicitadas e de reflexão. Estas últimas apresentam agora o seu *léxico ativo* mais abrangente e uma assinalável mudança no **saber 4 - desenvolver espírito crítico** e no **saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos**. As diferenças referenciadas não se inscrevem numa avaliação do tipo produtivo, focamo-nos nos processos e todas estão neste momento numa *zona de desenvolvimento próximo* superior à que se situavam no início do estudo, correspondendo aos objetivos a que nos propusemos.

Alude-se, também, aos registos fotográficos que demonstram a edificação dos saberes supramencionados de modo pró-ativo e contextualizado:



**Figura 19** - Plantação de bolotas Saber 3, 4 e 5



**Figura 18** - Realização do plano mensal Saber 1, 2 e 4

Afere-se, por isso, que as crianças demonstram estar a desenvolver gradualmente uma rede de significados cada vez mais complexa, interrelacionando de modo consistente as aprendizagens construídas até esta fase do projeto de intervenção-investigação, utilizando-as assertivamente, visto que estas têm relevância e funcionalidade nas suas vivências.

Nesta linha de ideias sublinhamos as afirmações de Teresa Sarmento “a ideia ela corre e ultrapassa-se a si mesma, ou seja, (...) o projeto ganha uma dimensão crescente” (2011, p. 12).

### 8.ª Sessão: Saltos de coelho!

Objetivos de Investigação	Instrumentos de recolha de dados
Aferir se a inter-relação entre Áreas de Conteúdo possibilita o desenvolvimento de competências transversais. Confirmar/Refutar comparativamente com o livro <i>O Grufalão</i> se os fantoches funcionam como reforço positivo no desenvolvimento de competências transversais.	Registos fotográficos Registos áudio N.C D.B

Nesta sessão, explorou-se a narrativa *O Coelho Branco* o que despoletou entusiasmo no grupo quando descobriram que seria explorado através de fantoches.

**Estagiária:** *Hoje tenho uma surpresa! Vou contar uma história usando fantoches.*

**M.C:** *É como na história do grufalão!*

**J.P:** *Gostei do ratinho.*

**M.C:** *Gosto de ouvir histórias com os fantoches.*

**Estagiária:** *Por que é que gostam de escutar histórias com fantoches?*

**M.T:** *Depois podemos contar todos juntos a história.*

**D.F:** *Gosto muito de animais.*

**S.T:** *Falamos uns com os outros.*

Perante este excerto, infere-se a dimensão positiva dos fantoches na vertente comunicativa e de cooperação que concorre para o **saber 3 - exercer uma cidadania ativa**. Aludimos para as razões que as crianças convocam para justificar o gosto de ouvir histórias que se relacionam com o facto de recontarem-na em cooperação como se verifica na argumentação do M.T e do S.T. Durante a narrativa as crianças responderam com risos, palmas e repetindo *eu sou a cabra cabrés que te salta em cima e te faz em três!*. No momento de *pós-leitura* as crianças fizeram o reconto da história utilizando os fantoches, sendo observável o surgimento das personagens segundo a ordem da narrativa e as expressões sob a forma de rima que induziram o *setting*, verificando-se a presença de várias características que definem o texto narrativo.

No momento subsequente, organizaram as imagens representativas das fases da narrativa, tendo debatido e justificado as suas opções, evidenciando-se o **saber 1 - aprender a aprender**, o **saber 2 - comunicar adequadamente** e o **saber 4 - desenvolver espírito crítico**.

Atente-se:

**Estagiária:** *Tenho um desafio. Vamos ordenar as imagens da história do Coelho Branco.*

**H.S:** *Não sei se será esta imagem com a casa. A primeira.*

**M.C:** *Talvez seja esta H.*

**H.S:** *Pois. O coelho está a sair de casa. É esta.*

**Estagiária:** *Concordam?*

**(sim em unísono)**

**S.T:** *Vai à horta e volta para casa.*

**Estagiária:** *O que aconteceu a seguir?*

**M.L:** *O coelho não conseguiu entrar em casa, porque estava lá a cabra cabrês.*

**Estagiária:** *Qual é a imagem que representa o que a M. disse?*

**S.P:** *Esta. O coelho está a espreitar e vê a cabra cabrês.*

**M.B:** *Sim. O S. tem razão.*



Figura 20 - Ordenação da narrativa

Neste processo de ordenação das imagens ressaltamos o diálogo e o debate de ideias das crianças que demonstra a sua competência na dimensão de tomada de decisão que integra o **saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos**. Estamos, também, perante uma evolução positiva na vertente de comunicação e interpretação com base em argumentos, como se configura no **saber 4 - desenvolver espírito crítico**. Neste sentido, constatamos que a integração das Áreas de Conteúdo de modo significativo, isto é, alicerçadas em opções metodológicas rigorosas e atendendo, simultaneamente, às especificidades do contexto de investigação, às singularidades de cada criança e o seu *feedback* têm permitido que se cumpram os objetivos de investigação, como se confirma no excerto acima referenciado. Denote-se o que é descrito nas OCEPE: “as histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler” (2016, p. 66).

Convocamos os registos fotográficos relativos ao manuseamento e exploração dos fantoches com o propósito da investigadora estabelecer um paralelismo do efeito dos fantoches

no livro *O Grufalão* e no presente livro. As evidências confirmam a continuação do seu efeito positivo. Nesta linha de ideias, verifica-se a sua correlação no desenvolvimento dos diferentes *saberes* e particularmente, o **saber 2** - *comunicar adequadamente*, o **saber 4** - *desenvolver espírito crítico* e o **saber 5** - *resolver situações problemáticas e conflitos*. Observe-se:



Figura 21 - Exploração dos fantoches do livro *O Coelho Branco*

No período da tarde as crianças debateram no que consiste uma receita e como elaborariam a receita do caldinho/sopa:

**Estagiária:** *O que precisamos para escrever uma receita?*

**J.P:** *De lápis e papel.*

**Estagiária:** *E depois escrevo: era uma vez a sopa.*

**(risos)**

**S.T:** *Não. Escrevemos o que leva a sopa.*

**M.T:** *Sim. Se for um bolo leva coisas diferentes.*

**Estagiária:** *Como se chamam essas coisas?*

**L.M.** *Alimentos.*

**Estagiária:** *Certo L. Esses alimentos formam uma lista de ingredientes. O que lemos mais numa receita?*

**C.M:** *Diz como fazer.*

**Estagiária:** *Explica como colocamos os ingredientes?*

**M.C:** *Sim. O que colocamos primeiro e se depois mexemos.*

**M.T:** *O tempo que demora.*

**Estagiária:** *Que ingredientes vamos colocar na nossa sopa?*

**A.F:** *Precisamos de água, batatas e couves.*

**Estagiária.** *Porque precisamos de água?*

**M.C:** *Sem água os alimentos não cozem.*



Figura 22 - Registo da receita

Os diálogos documentados anteriormente explicitam o desenvolvimento integrado dos conhecimentos como a investigadora definiu no objetivo de investigação de articulação das Áreas de Conteúdo de modo significativo, funcional e próximo das vivências das crianças. Neste diálogo prévio à redação do registo da receita, tal como no da organização da narrativa através de imagens ou no reconto da história *O Coelho Branco* através de fantoches, evidencia-se a presença natural e intencional das Áreas de Conteúdo previstas nas OCEPE, nomeadamente, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, o Subdomínio das Artes Visuais, o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Domínio da Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo, tendo esta abordagem contribuído para o desenvolvimento de competências transversais por parte das crianças, como se confirma nos indicadores de resultados explicitados nesta sessão.

#### 11.ª Sessão: Quando as histórias se cruzam!

Objetivos de Investigação	Instrumentos de recolha de dados
Identificar se a integração das diferentes Áreas de Conteúdo promove a construção de competências transversais.	Registos fotográficos Registos áudio N.C D.B

No que concerne a esta sessão, explorou-se o livro *O Último livro antes de dormir* que apresenta na sua narrativa a conjugação de outros livros explorados durante o projeto, tal como se explicitou no capítulo III.

Aludimos a um dos momentos de análise do texto verbal e icónico:

**Estagiária:** *As personagens do livro zangaram-se e rasgaram o livro. O que podem fazer?*

**S.T:** *Usar fita-cola.*

**D.V:** *Como fizemos em alguns livros da biblioteca.*

**M.C:** *Têm que conversar.*

**Estagiária:** *Porquê? E se colarem só o livro cada uma por si?*

**M.T.** *Não vão conseguir. Só a falar ou a votar é que se resolve os problemas.*

**D.F:** *É como nós, agora esperamos pela nossa vez para falar.*

**D.L:** Todos dizemos coisas boas.

**Estagiária:** *É isso mesmo o que disseram é muito importante. Então as personagens da história precisam de conversar?*

**M.C:** *Elas têm que perceber que são todas especiais.*

Neste excerto é verificável a competência das crianças na definição de estratégias que permitissem solucionar as duas problemáticas: o livro estar rasgado e as personagens da história não serem capazes de chegar a um consenso.

Sublinhe-se a interpretação que realizaram, porque comprova a integração e transferência dual entre o que é representado na narrativa do livro e as suas vivências no JI (M.T; D.F), estamos perante a utilização do **saber 5** - *resolver situações problemáticas e conflitos*.

De seguida, mediante a caixa mistério na qual estavam presentes imagens de vários livros explorados no projeto, as crianças tiveram oportunidade de expressar-se através da mímica, em pequeno grupo. Este jogo revelou-se uma estratégia significativa, na qual as crianças construíram novas formas de expressão, evocando personagens ou elementos presentes nas diferentes narrativas de modo criativo para que o restante grupo identificasse qual a (s) personagem (ns) que estavam a ser “dramatizadas”, justificando como conseguiram fazê-lo.

Refira-se que alguns tipos de jogos possibilitam que as crianças construam aprendizagens de conceitos concretos/abstratos de forma lúdica e mediante a exploração de outra dimensão da comunicação, a expressão corporal que permite a articulação de modo integrador da comunicação oral, corporal, escrita e pictórica.

Denote-se que neste jogo a investigadora aferiu que o **saber 2** - *comunicar adequadamente*, é observável na capacidade de comunicar usando “diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação”, conjugando a “imagem e a expressão corporal” (Cachapuz. A., Sá-Chaves. I, Paixão. F, 2004). De seguida, desafiou-se o grupo a descobrir onde estariam *Os três porquinhos* (conto tradicional que integra o livro *O Último livro antes de dormir*).

Assim, principiou-se esta atividade com o seguinte diálogo:

**Estagiária:** *Como são os três porquinhos?*

**M.T:** *Um é alto, outro é médio, e outro pequeno.*

**Estagiária:** *Então na história dos três porquinhos um é alto, outro médio, e outro é baixo.*

**Estagiária:** *Eu não tenho a certeza que estes dois meninos e esta menina são os três porquinhos, o que posso fazer para saber? (três crianças do grupo que os representavam)*

**M.C:** *Quando vou ao médico, ele mede-me com uma fita.*

**Estagiária:** *O médico utiliza uma fita métrica parecida com esta. Mas esta fita métrica está estragada. O que posso utilizar para medir os três porquinhos?*

Solicitou-se então que o grupo observasse os objetos da sala, tendo a M.C sugerido a utilização de cadeiras ou caixas. Neste sentido, continuou-se a explorar esta problemática procurando que identificassem unidades de medidas naturais/não padronizadas.

O grupo mostrou-se entusiasmado e pediu-se que cada criança ajudasse a colocar as caixas, fazendo a sua contagem e marcando nestas a sua altura. Importa salientar o que é descrito nas OCEPE relativamente ao Domínio da Matemática, e mais especificamente à grandeza medida: “medir implica que, a partir das suas experiências e de situações propostas pelo/a educador/a (...) as crianças comecem a identificar os atributos mensuráveis dos objetos. Posteriormente, poderão selecionar uma unidade de medida (natural ou padronizada), para a comparar com o objeto e traduzir essa comparação através de um número” (2016, p. 82).

No momento subsequente, construíram a casa dos três porquinhos utilizando materiais selecionados por sua iniciativa. Revelou-se uma atividade estimulante, pois inicialmente não estavam a conseguir construí-las. Deste modo, começaram a dialogar como poderiam conseguir fazê-lo, facto que realçamos como positivo, visto que perante um problema definiram estratégias/soluções entre si, tendo sido essa cooperação que lhes permitiu construir as casas dos três porquinhos, formando figuras geométricas de forma contextualizada e útil. Posto isto, efetiva-se a construção do **saber 5** - *resolver situações problemáticas e conflitos*.

Nesta fase final do projeto de intervenção-investigação, consideramos relevante assinalar o facto de as crianças incluírem as aprendizagens nos momentos de interação nas áreas, sendo observável a integração da grandeza medida através da fita métrica nos momentos de brincadeira na área da casinha, a leitura dos livros noutras áreas, nomeadamente na área da casinha e na área do cabeleireiro (delineada durante o estágio), “lendo” as revistas enquanto esperam para ser atendidos, ou nas indicações nas embalagens dos champôs e máscaras para o cabelo.

Posteriormente, em grupos de três ou quatro elementos, efetuaram o registo pictórico do livro *O Último livro antes de dormir* numa cartolina, o que implicou capacidade de diálogo, de cooperação e de organização do espaço de forma coerente com o *setting*.

Saliente-se que o trabalho de pequeno grupo tem proporcionado uma maior comunicação e respeito pelas sugestões de cada criança nos vários momentos vivenciados no Jardim de Infância, pelo que esta forma de organização potenciou, tal como a integração das Áreas de Conteúdo, a construção de competências transversais.

Posto isto, a investigadora, com base nos indicadores de resultados explicitados, confirma que a integração das diferentes Áreas de Conteúdo de forma contextualizada e a potenciação do trabalho de grupo assente nos interesses das crianças permitiram a construção das competências transversais definidas como objetivo do estudo. Observe-se os registos fotográficos que fundamentam as asserções explicitadas:





Esquema 8 - Mosaico de inter-relações da construção de competências transversais

### Análise global da investigação na Educação Pré-Escolar

Objetivos de Investigação	Instrumentos de recolha de dados
Aferir se a inter-relação entre Áreas de Conteúdo, os interesses do grupo e o trabalho cooperativo possibilitaram o desenvolvimento de competências transversais.	2.º Questionário ( <b>anexo 18: questões 3, 5, 6 e 7</b> ) Grelha avaliação de competências transversais ( <i>saberes</i> )

Nesta análise global da investigação, averiguámos também os indicadores de resultados mediante o segundo questionário enviado para contexto familiar, explicitando-se os dados no **quadro 3**. Este obteve resposta de 17 participantes do universo de 25 famílias. Convocámos, igualmente, para verificação do objetivo primordial, a construção de competências transversais, o **quadro 4** que traduz a evolução dessas competências durante as onze sessões selecionadas para o presente estudo.

No que concerne a este segundo questionário, está organizado em oito questões, sete de resposta fechada e uma de resposta aberta. Pretendíamos aferir de que modo este projeto teve continuidade no contexto familiar, por exemplo através da partilha das atividades que realizaram no âmbito do projeto e se este influenciou os interesses das crianças nas suas vivências noutros contextos.

Atente-se ao **quadro 3** relativo ao segundo questionário:

3. Considera que o seu educando se expressa de modo mais fluente?		5. Dialoga sobre as atividades vivenciadas no Jardim de Infância?		6. Solicita levar livros para partilhar com os colegas do grupo do Jardim de Infância?		7. Demonstra interesse/curiosidade por saber o que está escrito num livro, jornal, revista ou outros suportes comparando com o início do ano letivo?		
<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>I</b>	<b>m</b>
16	1	15	2	17	0	11	6	0

**Quadro 3** - Resultados do 2.º questionário **Legenda:** S-Sim; N-Não; M-Maior, I-Igual; m-menor

Os resultados obtidos demonstram a perceção das famílias relativamente ao projeto que implementamos. Analisando as respostas à **terceira pergunta** verificamos que dos 17 participantes que formam a amostra, 16 responderam afirmativamente e um negativamente. Aludimos que esta questão confirma que o **saber 2 - comunicar adequadamente** traduz-se numa valoração positiva que indicia que os dados recolhidos no Jardim de Infância são igualmente constatados pelas famílias, evidenciando a continuidade e efetivação da utilização das competências transversais nos vários sistemas que as crianças frequentam/habitam.

No que diz respeito à **quinta questão**, pretendíamos investigar se existia uma partilha por parte das crianças da sua rotina no JI, visto que possibilita que as famílias estejam mais próximas e por isso cooperem nas atividades. Assim, obtivemos 15 respostas positivas e duas negativas que demonstram uma evolução positiva na partilha entre sistemas o que é promotor de cooperação.

Sublinhe-se a **questão 6** com 17 respostas afirmativas que assinala a envolvimento das crianças no projeto e um reconhecimento destas nas atividades desenvolvidas. Trata-se de, por sua iniciativa, decidirem partilhar livros da sua “biblioteca pessoal” com o seu grupo, confirmando-se o emergir do **saber 1 - aprender a aprender**, o **saber 3 - exercer uma cidadania ativa** e o **saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos**.

Relativamente à **sétima questão**, os resultados salientam uma evolução crescente por “ler”/pesquisar informação em suportes/recursos diversificados o que é promotor de uma cidadania consciente, informada e pró-ativa. Da amostra de 17 famílias, 11 identificam um maior interesse das crianças, 6 de igual valor e nenhuma o classifica como menor. Neste sentido, os dados alinham-se na utilização do **saber 1 - aprender a aprender**, do **saber 2 - comunicar adequadamente** e o **saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos** que contribuíram necessariamente para o **saber 3 - exercer uma cidadania ativa** e o **saber 4 - desenvolver espírito crítico**.

Av./Saber	1.ª Sessão			2.ª Sessão			3.ª Sessão			4.ª Sessão			5.ª Sessão			6.ª Sessão			7.ª Sessão			8.ª Sessão			9.ª Sessão			10.ª Sessão			11.ª Sessão				
	V	NV	ED	V	NV	ED	V	NV	ED	V	NV	ED	V	NV	ED	V	NV	ED	V	NV	ED	V	NV	ED	V	NV	ED	V	NV	ED	V	NV	ED	V	NV
Saber 1	6	10	9	6	10	9	6	9	9	7	8	10	7	8	10	8	6	11	8	5	10	10	5	10	12	3	10	14	1	10	20	0	5		
Saber 2	5	17	3	5	15	5	5	14	5	8	11	6	8	7	10	8	7	10	8	6	9	10	6	9	13	0	12	14	0	11	23	0	2		
Saber 3	4	12	9	4	11	10	4	10	10	5	10	10	5	10	10	5	10	10	5	9	9	7	9	9	13	1	11	14	0	11	25	0	0		
Saber 4	5	17	3	5	16	4	5	15	4	5	15	5	6	14	5	7	13	5	7	12	4	8	11	6	15	1	9	15	1	9	18	0	7		
Saber 5	4	18	3	4	17	4	4	16	4	4	16	5	5	15	5	7	13	5	7	12	4	7	9	9	12	1	12	15	1	9	22	0	3		

Quadro 4 - Registo da evolução do desenvolvimento das competências transversais

Legenda: Av.,-Avaliação- Verifica-se; NV-Não se verifica; ED- Em desenvolvimento

Num primeiro momento, importa clarificar que o **quadro 4** resulta da aferição da investigadora durante o projeto de intervenção-investigação, explicitando a evolução das crianças na utilização de competências transversais, aqui traduzidas na terminologia usada pelo autor Cachapuz que as denomina de *saberes*.

Denote-se que a primeira sessão corresponde à **fase diagnóstica**, resultando os seus dados do cruzamento com a informação recolhida na fase de observação participante.

Os dados acima evidenciados enquadram-se nas onze sessões selecionadas e resultam de uma análise baseada nos diferentes instrumentos de recolha de dados aplicados no presente estudo, nomeadamente os dois questionários enviados para contexto familiar, a observação direta, as notas de campo, os diários de bordo, os registos fotográficos e áudio, as reflexões e o processo dialógico com a educadora cooperante. Indique-se que das 25 crianças que constituem o grupo, na terceira sessão está ausente uma criança e duas crianças na sétima sessão por motivos de saúde.

Atendendo ao **quadro 4** verifica-se que na primeira sessão (fase diagnóstica) o grupo apresenta dificuldades de utilização de todos os saberes, destacando-se o **saber 2** - *comunicar adequadamente*, o **saber 4** - *desenvolver espírito crítico* e o **saber 5** - *resolver situações problemáticas e conflitos* como os que apresentam o maior número de crianças em que esses *saberes* não se verificam. Por contraponto, o **saber 1** - *aprender a aprender* e o **saber 3** - *exercer uma cidadania ativa* apresentam um maior número de crianças em que esses *saberes/competências* estão em desenvolvimento (9 crianças).

Sublinhe-se que a **fase diagnóstica** revelou-se crucial na definição das opções pedagógicas que permitiriam promover o desenvolvimento de competências transversais. Por conseguinte, definimos atividades que permitissem que as crianças as desenvolvessem e utilizassem de modo assertivo.

A interpretação do quadro possibilita constatar que 4 a 6 crianças já utilizavam, desde o início do estudo, algumas das competências, sendo determinantes para apoiarem as demais na sua construção nas atividades de pequeno e grande grupo.

Perante os dados do **quadro 4** é aferível uma evolução progressiva de todas as competências, sendo que na **sexta sessão** os resultados se consolidam, ou seja, existe um aumento no número de crianças em que se verifica a utilização desses saberes, tal como as que os possuem *em desenvolvimento* e um decréscimo das que não os manifestam.

Se estabelecermos um paralelismo com a **fase diagnóstica** verificamos que o **saber 2 - comunicar adequadamente** e o **saber 5 - resolver problemas e conflitos** evoluíram exponencialmente e o **saber 3 - exercer uma cidadania ativa** foi atingido por todas as crianças, o que indica que as opções metodológicas de integração das Áreas de Conteúdo, de incluir a temática preferida do grupo nas atividades e o trabalho em pequeno e grande grupo, se revelaram contextualizadas e adequadas às singularidades individuais e grupais, assim como às especificidades dos sistemas que as crianças integram.

Ressalte-se que na décima primeira sessão todas as crianças apresentam os saberes/competências em *utilização* ou *em fase de desenvolvimento*. Por fim, apesar dos resultados positivos que transparecem da análise dos diversos indicadores de resultados, a investigadora sublinha a centralidade de conferir continuidade a este processo de aprendizagem de *aprender o que fazer, aprender como fazer, aprender porque fazer e aprender a ser* para que as crianças que se situam *em fase de desenvolvimento* destas competências, ou seja, que ainda não as utilizam consistentemente, o possam conseguir. No entanto, face ao curto período do PES I, consideramos que os resultados são globalmente satisfatórios e indicam uma evolução positiva.

## 4.2 Análise dos dados no 1.º Ciclo do Ensino Básico

### Fase Diagnóstica

#### 1.ª Sessão: O que queremos aprender?

Objetivos de Investigação	Instrumentos de recolha de dados
<p>Aferir de que modo integração das Áreas Curriculares contribui para a construção de competências transversais.</p> <p>Diagnosticar a competência de comunicação oral e escrita.</p> <p>Verificar a mobilização de estratégias que articulem conteúdos e competências na resolução de problemáticas.</p>	<p>Fichas Diagnósticas (<b>anexo 3, 4 e 5: questões estrela</b>)</p> <p>Grelha de registo do desenvolvimento de competências transversais</p> <p>Registos fotográficos</p> <p>Registos áudio</p> <p>N.C</p> <p>D.B</p>

Nesta primeira sessão de intervenção, desenvolvemos atividades baseadas nos dados recolhidos na fase de observação participante de modo a validar ou refutar os indicadores obtidos.

Neste sentido, exploraram-se atividades diversificadas estando estas inter-relacionadas de forma a aferir se confirmávamos as limitações denotadas ao nível da comunicação nas suas diferentes dimensões, particularmente ao nível da oralidade e da escrita. Os alunos, até esta fase,

evidenciavam dificuldades de interpretação nas questões de índole *projetivo, inferencial* ou que impliquem a *reorganização e fundamentação* das suas ideias, sendo transversal a todas as Áreas Curriculares.

Tendo-se verificado que o foco de preferência dos alunos assentava na Área Curricular de Estudo do Meio e particularmente na temática do desenvolvimento sustentável, definimos atividades que integrassem as Áreas Curriculares com nexos de significatividade e funcionalidade com o pressuposto de potenciar as outras Áreas e promover o desenvolvimento de competências transversais. Face às informações analisadas, constatamos que estas carecem de intervenção, nomeadamente a dificuldade de interpretar os problemas propostos na Área Curricular da Matemática. Pretende-se também aferir com os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta sessão, se estes conferem relevância a uma aprendizagem interdisciplinar com o intuito de que o conhecimento construído pelos alunos não se apresente fragmentado e que seja de cariz integrador possibilitando que se formem enquanto alunos e cidadãos.

Num primeiro momento, visualizaram o vídeo *A maior lição do mundo*, da ONU, e posteriormente responderam à **ficha diagnóstica** referente ao mesmo (**anexo 3**). A sua estrutura inclui cinco questões, das quais três se inscrevem intrinsecamente nos objetivos de investigação, e as demais permitem comparar onde reside o maior grau de dificuldade

Relativamente à **questão 1 (anexo 4)**, esta consiste numa tabela, na qual se pretendia que fizessem uma síntese do problema de cada país e da solução implementada, tendo-a realizado no momento em que assistiram ao vídeo.

Atente-se ao D.B:

**Estagiária:** *Gostaram do vídeo?*

**(sim em uníssonos)**

**Estagiária:** *De que fala este vídeo?*

**L.B:** *O vídeo é muito rápido. Não percebi tudo.*

**L.M:** *É sobre os problemas na Natureza.*

**Estagiária:** *Está certo L.. Mas, reflitam, isto é, pensem melhor. Falava de várias crianças. O que fizeram essas crianças?*

**T.A:** *Sim. Dava exemplos do que algumas crianças fizeram para ajudar o seu país.*

**Estagiária:** *O que essas crianças fizeram é importante. Porquê?*

**(silêncio)**

**S.G:** *Por que ajuda a diminuir a poluição.*

**Estagiária:** *Conseguem exemplificar, ou seja, referir o que fez alguma das crianças que surgiu no vídeo.*

**R.A:** *Falava de uma experiência com bananas e de hortas na cidade. Não me lembro bem.*

**Estagiária:** *Conseguiram preencher a tabela? (anexo 3: questão 1)*

**(não em uníssono)**

**Estagiária:** *Vão assistir ao vídeo novamente. Vou parar para conseguirem completar a tabela.*

Aludimos a este excerto visto que confirma os dados da observação participante. Os alunos apresentam dificuldades em expressar e argumentar as suas ideias, o que indica a premência de desenvolver atividades que promovam a construção e utilização dessas competências que se inscrevem no **saber 2 - comunicar adequadamente**, **saber 4 - desenvolver espírito crítico** e **saber 5 - resolver problemas e situações problemáticas**.

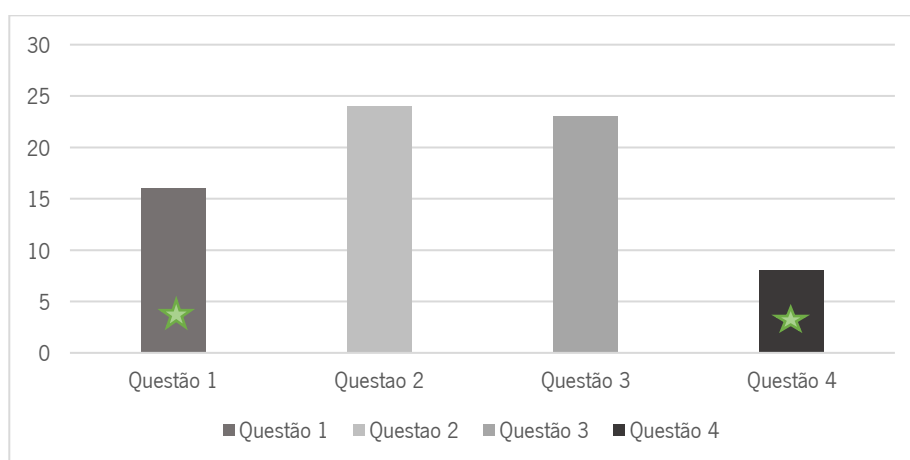
Sublinhe-se que das 27 crianças que formam o grupo, no primeiro momento, só duas crianças conseguiram preencher parcialmente a **questão 1 (anexo 3)** e na segunda visualização, 16 crianças fizeram-no de modo correto. A opção de assistirem ao vídeo pela segunda vez, revelou-se fundamental para que refletissem sobre as problemáticas de cada país e conseguissem selecionar a informação para responder à questão, pois não distinguiam a informação superficial da essencial no que se refere à resposta solicitada no enunciado.

No que respeita à **questão 4.1** verificamos que do universo de 27 alunos só oito crianças responderam corretamente, sendo uma questão que apela à explicação da ideia da criança da Síria.

No que concerne à **pergunta 5 (anexo 3)**, tal como a **pergunta 1** possui o símbolo estrela estipulado pelas investigadoras com o objetivo de aferir a evolução da mobilização de conhecimentos, assim como a articulação de conteúdos e competências transversais. Saliente-se que esta questão foi a única realizada a pares com o intuito de identificar se o trabalho em pequeno grupo se constitui como pertinente para as próximas intervenções e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências transversais/ *saberes*. Trata-se de uma questão na qual tinham que redigir um texto onde apresentassem um problema da escola ou do concelho a que pertencem, estruturando uma ideia criativa para o resolver e o modo como a implementariam. Os alunos empenharam-se, mas foi necessário circular pelas secretárias para estimular o diálogo entre pares, porque em alguns grupos estavam a trabalhar na atividade individualmente. Desta forma, explicitou-se e clarificou-se os critérios desta atividade e do trabalho de grupo.

Denote-se que o **saber 3** - *exercer uma cidadania ativa*, o **saber 4** - *desenvolver espírito crítico* e o **saber 5** - *resolver situações problemáticas e conflitos* carecem de uma intervenção consistente e contextualizada. Assim, cada grupo apresentou o texto oralmente, o que considero crucial para *aprenderem a aprender*, partilhando e debatendo as suas opiniões no exercício de uma cidadania consciente, informada e pró-ativa. Globalmente, os textos relacionavam-se com problemáticas ambientais como a *reciclagem*, a *poupança de água*, a *necessidade de proteger a floresta*, mas também de todos termos o *direito a estudar* e a ter uma *família*. É visível que os textos apresentam uma estrutura sintática distinta, ao nível da articulação das ideias, da fundamentação, da pontuação e de correção linguística, evidenciando-se quatro grupos nesta fase, que permitiram ancorar os outros nove grupos para *zonas de desenvolvimento próximo superiores*. Trata-se de garantir um equilíbrio no qual todas façam parte de um processo pró-ativo de construção das aprendizagens. Refira-se, ainda, que as questões com mais respostas corretas são a **2** e **3**, correspondendo a uma interpretação *literal* que não implica a articulação de aprendizagens, o que poderá explicar a taxa de acerto de 24/27 e 23/27 respetivamente.

Observe-se o **gráfico 3** que demonstra o que explicitamos anteriormente:



**Gráfico 3** - Dados obtidos das respostas dos alunos na ficha diagnóstica de interpretação do vídeo


Posteriormente delineamos uma ficha diagnóstica da Área Curricular da Matemática (**anexo 4**), constatando-se que na primeira parte relativa a exercícios *literais*/mnemónicos não se verificaram dificuldades. Na segunda parte, referente à resolução de problemas, clarificaram-se os passos da sua resolução, nomeadamente a identificação dos dados do problema, a distinção da informação que permite resolver o problema e a definição de esquemas/desenhos que estruturam os passos de resolução.



A **oitava pergunta** apresenta uma estrela, pois implica interpretação dos dados, seleção de informação, articulação de conhecimentos, tendo-se revelado de difícil resolução. Refira-se que só um grupo conseguiu resolver este exercício.

Posto isto, optou-se por solicitar a esse grupo que circulasse pelos restantes, esclarecendo as suas dúvidas. No quadro, partilharam estratégias distintas argumentando a sua resolução, o que possibilitou uma construção de conhecimentos que respeitou o ritmo de aprendizagem de cada criança e potenciou a construção e utilização das competências a que nos propusemos.

Relativamente à ficha da Área Curricular de Estudo do Meio (**anexo 5**), resolveram-na de modo célere, à exceção da **pergunta 7** de cariz *projetivo*, na qual solicitamos que imaginassem que eram o Presidente da Junta de Freguesia e que medida implementariam para promover o desenvolvimento sustentável.

1. Questão: 7. Imagina que és o Presidente da Junta de Freguesia. Indica uma medida que implementarias para promover o desenvolvimento sustentável? 
<b>C.T:</b> <i>Não posso fazer nada. Não sou presidente.</i>
<b>M.M:</b> <i>Fazer reciclagem.</i>
<b>T.A:</b> <i>Se fosse Presidente criava mais espaços verdes com hortas e muitas árvores.</i>
<b>E.O:</b> <i>Se fosse Presidente da Junta de Freguesia apoiava a reutilização de materiais.</i>
<b>L.M:</b> <i>Não sei.</i>

**Tabela 15** - Exemplo de respostas à ficha diagnóstica da Área Curricular de Estudo do Meio

Analisadas as respostas, identificam-se duas respostas com uma organização sintática mais complexa e evocando ideias que tinham sido exploradas oralmente. A resposta *fazer reciclagem*, embora seja uma prática importante é demasiado vaga, não explicando em concreto no que consiste a medida, ou seja, como e onde seria adotada. As outras duas confirmam uma projeção de medidas nulas. Trata-se de uma interpretação *literal*, pelo que urge delinear atividades que permitam o desenvolvimento de competências transversais. Aludimos que mesmo as respostas melhor estruturadas não possuem argumentos que justifiquem as suas ideias.

Por conseguinte, os dados da fase de observação participante corroboram o que foi averiguado nesta sessão, isto é, verifica-se que nesta tipologia de enunciados os alunos possuem limitações nas quais importa intervir. Ressalte-se que estes indicadores de resultados confirmam a premência de potenciar as competências transversais que definimos, neste caso, os *saberes* expostos no capítulo III, ponto 2.6.

Refira-se que os alunos exploraram na Área Curricular de Expressão Físico-Motora percursos de obstáculos e a realização de puzzles referentes ao desenvolvimento sustentável, sendo que estes jogos implicaram que dialogassem e definissem estratégias. Sublinhe-se que apesar de nas atividades realizadas em pequeno grupo descritas anteriormente terem inicialmente demonstrado dificuldades, esta organização revelou-se motivadora pelo que fará parte do presente estudo em concomitância com a integração curricular que defendemos como crucial para que este grupo desenvolva competências transversais.



**Figura 23** - Jogos colaborativos

Competências/ Avaliação 1.ª Sessão Fase Diagnóstica	Procura e seleciona autonomamente informação pertinente para o trabalho <b>Saber 5</b>	Organiza a informação segundo os objetivos e o produto final (cartaz, texto, puzzle,..) <b>Saber 1 e 4</b>	Dialoga e respeita as opiniões dos colegas (coopera) <b>Saber 3</b>	Mobiliza e inter-relaciona conhecimentos <b>Saber 4 e 5</b>	Utiliza um discurso estruturado e linguagem específica <b>Saber 2</b>	Define estratégias: criativas, críticas e reflexivas na resolução de problemáticas <b>Saber 1 e 5</b>	Observações
Grupo 1	V	ED	ED	NV	ED	NV	Carece de medidas de intervenção.
Grupo 2	ED	ED	V	NV	NV	NV	Carece de medidas de intervenção.
Grupo 3	V	ED	V	ED	ED	ED	Zona intermédia.
Grupo 4	NV	ED	ED	NV	NV	NV	Carece de medidas de intervenção.
Grupo 5	ED	V	ED	ED	ED	ED	Zona intermédia.
Grupo 6	NV	NV	NV	NV	NV	NV	Carece de intervenção urgente. Estratégias específicas.
Grupo 7	NV	NV	ED	NV	NV	NV	Diálogo positivo. Carece de medidas de intervenção.
Grupo 8	NV	NV	NV	NV	NV	NV	Estratégias específicas.
Grupo 9	ED	ED	ED	NV	ED	NV	Estratégias específicas.
Grupo 10	ED	V	ED	ED	ED	ED	Zona intermédia.
Grupo 11	ED	ED	V	ED	ED	ED	Zona intermédia.
Grupo 12	ED	ED	ED	NV	ED	NV	Pontos positivos. Carece de atenção em <i>saberes</i> específicos.
Grupo 13	V	NV	V	NV	NV	ED	Comunicação e argumentação pouco estruturada.

Quadro 5 - Registo da evolução do desenvolvimento das competências transversais

Legenda: V- Verifica-se; NV-Não se verifica; ED- Em desenvolvimento

Atendendo aos dados explicitados no **quadro 5**, relativos à primeira sessão de intervenção, ou seja, a **fase diagnóstica** (conceções prévias) afere-se a existência de quatro grupos na *zona intermédia* de utilização das competências transversais, visto que todos os parâmetros se *verificam* ou estão *em fase de desenvolvimento*.

No que diz respeito, aos restantes nove grupos constata-se uma enorme variabilidade ao nível das competências transversais, isto é, não as usam de modo consistente.

Aludimos que o **saber 2** - *comunicar adequadamente*, **saber 4** - *desenvolver espírito crítico* e o **saber 5** - *resolver situações problemáticas e conflitos* situa-se na designação de *em desenvolvimento* ou que *não se verifica*, validando os pressupostos das investigadoras de desenvolver atividades inter-relacionadas (integração das Áreas Curriculares), a potenciação do trabalho em pequeno grupo, a delineação de opções metodológicas e recursos pedagógicos contextualizados/significativos para este grupo/turma com o intuito de atender às singularidades de cada criança na construção de competências transversais.

Sublinhe-se que o **saber 3** - *exercer uma cidadania ativa* apresenta-se *em desenvolvimento* ou já *se verifica* em doze grupos, sendo que só um grupo é que não o possui. Assim, as crianças dialogam entre si, respeitam as opiniões dos colegas pelo que é fulcral clarificar os propósitos do trabalho de grupo e delinear atividades significativas e funcionais para que se formem enquanto cidadãos informadas e pró-ativas. Refira-se que no quadro perspetivado pela investigadora como instrumento de recolha de dados, o **saber 1** - *aprender a aprender* relaciona-se com o **saber 4 e 5**. Neste sentido, importa definir estratégias que fomentem a capacidade de reflexão e autorregulação das suas aprendizagens, pois possibilita que os alunos sejam autónomos na definição do que precisam fazer para potenciar os seus pontos fortes e o que é necessário redefinir nos pontos débeis.

Atente-se que esta grelha de competências será utilizada em três momentos do estudo, ou seja, a **fase diagnóstica/inicial** (1.ª sessão em conjugação com a fase de observação participante), a **fase intermédia** referente à quinta sessão e a **fase final** relativa à oitava sessão.

## 2.ª Sessão: Vamos proteger a Floresta!

Objetivos de Investigação	Instrumentos de recolha de dados
Aferir de que modo o trabalho de grupo contribui para a construção de competências transversais. Verificar a competência comunicativa e argumentativa. Aferir se a integração das Áreas Curriculares possibilita o desenvolvimento de competências transversais.	Fichas das Áreas Curriculares de Matemática e Português ( <b>anexo 10 e 11: questões estrela</b> ) Registos fotográficos Registos áudio N.C D.B

No que respeita a estas duas sessões, implementou-se como estratégia de potenciação da comunicação oral a inclusão de dois vídeos, pois na primeira intervenção apesar das dificuldades iniciais de interpretação revelou-se uma estratégia assertiva ao nível da motivação e da partilha de ideias. Por conseguinte, integrou-se o vídeo *ZigZag e as plantas* e *Paxi-O efeito de estufa* (ESA) como recurso pedagógico promotor do desenvolvimento de competências transversais. Atente-se no D.B referente ao vídeo *Paxi-O efeito de estufa*:

**Estagiária:** *O que destacam do vídeo?*

**L.B:** *A importância do efeito de estufa.*

**Estagiária:** *Muito bem! O efeito de estufa garante o quê?*

**T.A:** *Sem o efeito de estufa não existia vida no nosso planeta.*

**Estagiária:** *Porquê?*

**R.C:** *Porque garante que nem todo o calor chegue.*

**Estagiária:** *E o que permite isso?*

**M.J:** *A temperatura boa para vivermos.*

**Estagiária:** *E o que está a acontecer?*

**R.A:** *A temperatura está a subir demasiado rápido.*

**Estagiária:** *Quais as causas desse aumento de temperatura?*

**M.L:** *As fábricas.*

**B.B:** *E também cortar as árvores.*

**Estagiária:** *Quem corta as árvores?*

**R.A:** *Nós, as pessoas.*

**Estagiária:** *Sim. Nós, os seres humanos.*

**E.O:** *Falava de as árvores absorverem o dióxido de carbono.*

**Estagiária:** *É isso mesmo. Estamos a produzir mais dióxido de carbono o que tem efeitos negativos no planeta.*

**Estagiária:** *O que podemos fazer para alterar esta situação?*

**C.T:** *Nada.*

**Estagiária:** *Pensa bem C., no vídeo são referidos exemplos e já falamos sobre isso.*

**S.L:** *Podemos reciclar.*

**S.G:** *Andar a pé e não de carro.*

**Estagiária:** *O que podemos fazer na escola?*

**H.S:** *Não cortar árvores.*

**A.M:** *Plantar árvores.*

**Estagiária:** *Vamos limpar e plantar árvores com as crianças do Jardim de Infância?*

**(sim em uníssono)**

Tendo por base este processo dialógico, confirma-se que existem alunos com um vocabulário na *zona intermédia* e que importa potenciar, como se constata na utilização de terminologia científica relativa ao conceito de efeito de estufa e à importância das árvores no processo de absorção do dióxido de carbono. É também identificável a intervenção de várias crianças o que constitui um indicador positivo. Contudo, as N.C indiciam tal como este excerto que a comunicação é superior em questões *literais*. Neste sentido, confirmámos a relevância de continuar a delinear estratégias plurais que possibilitem a construção e utilização de competências transversais, porque “havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre cidadãos (PA, 2017, p. 5).

No que concerne à resolução da ficha relativa à Área Curricular da Matemática (**anexo 10**), destaca-se a afirmação da B.G: *isto não é só uma ficha, tem utilidade para outras tarefas*. Trata-se de uma comunicação que não era observável nas primeiras semanas de observação participante, isto é, não projetavam a funcionalidade das atividades para outras situações, por isso as evidências atuais demonstram que gradualmente é possível construir de modo integrador conteúdos e competências como uma espiral inter-relacionada em diferentes dimensões, ao invés de duas linhas paralelas isoladas e que nunca se tocam.

Saliente-se que, durante a resolução dos exercícios/problemas, formulam-se questões que potenciem a competência de comunicação e argumentação das suas estratégias de resolução. Comparativamente com a ficha anterior desta Área Curricular (ficha diagnóstica – 1.ª Sessão), verificou-se que a maioria dos alunos estruturam a interpretação dos problemas de forma similar à 1.ª Sessão, sendo competentes na identificação dos dados, na seleção da informação essencial para a resolução dos problemas, e alguns alunos utilizaram esquemas/desenhos para organizar

a sua resposta. Este facto aponta para uma mudança, embora ainda residual, do modo como estruturam e organizam o processo de resolução dos problemas. Por conseguinte, nas sessões subsequentes continuaremos a estimular a comunicação oral do processo de resolução, e articularemos o trabalho individual com o de pequeno grupo. Sublinhe-se que nesta ficha foi observável nos grupos a partilha de estratégias e a consulta do manual, o que demonstra a alteração da forma como perspetivam a resolução das fichas, onde anteriormente se focavam mais no resultado final, do que na compreensão e argumentação da/s estratégias/processos inerentes.

No caso da **questão 5 (anexo 10)**, esta está subdividida em duas alíneas demonstrando dificuldades de resolução tendo a investigadora averiguado que uma das razões de não conseguirem resolver os problemas proposto foi não observarem a imagem do jardim que neste caso é fulcral para o interpretar, apesar do enunciado explicitar *observa a planta do jardim*. Refira-se que os problemas dizem respeito, regra geral, a situações relacionadas com o projeto, neste exemplo abordava a plantação de árvores, por parte da turma do terceiro ano.

Atente-se que por sua iniciativa dialogaram sobre as estratégias de resolução, facto que destacamos como positivo e que demonstra que compreenderam a centralidade de partilhar ideias. Aquando da resolução dos problemas perguntou-se quais as principais dificuldades e quais as estratégias que utilizaram. Esta verbalização das dificuldades possibilita que autoavaliem as principais limitações e, simultaneamente, o que já conseguem consolidar, possibilitando uma aprendizagem progressiva e a redefinição de estratégias por parte dos alunos, e da professora. Denote-se que esta observação *in loco* confirma a integração e uso progressivo do **saber 1 - aprender a aprender**, do **saber 3 - exercer uma cidadania ativa** e do **saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos**.

Neste problema solicitou-se igualmente (**questão 5**) que sublinhassem a informação essencial, identificassem os dados, esquematizassem e definissem os passos de resolução. Tal como referimos anteriormente, o principal problema foi não observarem a imagem (texto icónico), ou não a conseguirem interpretar.

O **gráfico 4** traduz o número de respostas corretas a cada questão da ficha da Área Curricular da Matemática:

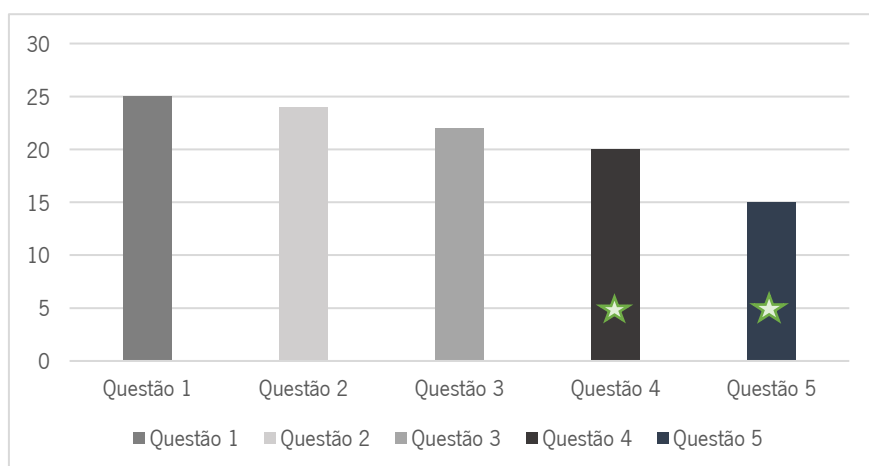


Gráfico 4 - Dados obtidos da Ficha da Área Curricular da Matemática

O gráfico revela que as **questões 1, 2 e 3** de menor complexidade (*literais*) apresentam uma taxa de acerto superior às **questões 4 e 5** que implicam uma maior análise dos enunciados e a seleção de estratégias de resolução. No que diz respeito às **questões 4 e 5** com menos respostas corretas estas implicam a utilização do **saber 2 - comunicar adequadamente**, do **saber 4 - desenvolver espírito crítico** e do **saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos**. Contudo, importa evidenciar que na **questão 4** responderam corretamente 20/27, aproximando-se dos resultados das **questões 1, 2, 3** o que constitui um indicador positivo.

De acordo com as opções metodológicas que definimos, os alunos exploraram dois vídeos, iniciaram o processo de cuidar do jardim em cooperação com o JI e abordaram o texto poético através da letra de uma canção *A Floresta*, de Carla Nunes.

Por conseguinte, interpretaram a Ficha da Área Curricular de Português (**anexo 11**) em pequeno grupo (a pares), realizando somente de modo individual as **questões 5 e 9** relativas à investigação. Ressalte-se que a exploração oral pormenorizada do texto indicia melhorias no **saber 2 - comunicar adequadamente** e no **saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos**, mas carece de continuidade. Assim, solicitou-se que dissessem o que entendiam pelo verso *hoje a floresta não é protegida*. Apesar de nas questões colocadas demonstrarem dúvidas na compreensão do seu sentido/significado é identificável a articulação com as aprendizagens construídas até esta fase do projeto, não se circunscrevendo à interpretação literal do poema, aspeto que relevamos como positivo. Contudo, as melhorias na oralidade ainda não se traduzem equitativamente nas respostas escritas.

Confira-se os exemplos de respostas à **questão 5 (anexo 11)**:



Questão: 5. Diz por palavras tuas o significado do 1º verso da primeira estrofe: “Hoje a floresta não é protegida”. ★

**T.A:** *A floresta não está protegida e nós temos de ajudar.*

**H.S:** *Porque as pessoas fazem fogos e também não têm cuidados com os foguetes.*

**M.N:** *Quer dizer que hoje a floresta não está a ser protegida.*

**B.B:** *Este verso quer dizer que existe muita poluição, porque cortamos muitas árvores e não estamos a plantá-las de novo.*

**R.G:** *O significado é que as pessoas não plantam árvores.*

**B.G:** *Ninguém ajuda a floresta. Não é protegida.*

**Tabela 16** - Respostas à questão 5 da ficha da Área Curricular de Português

Analisando as respostas, constatamos que das seis respostas, quatro alunos apresentam uma resposta *literal*, não apresentando a inter-relação entre o que exploraram nas várias Áreas Curriculares. No entanto, em duas das questões referidas existe a formulação de uma ideia complementar selecionada do texto, o que é positivo, isto é, *nós temos de ajudar* e *as pessoas não plantam árvores*, visto que indicam ações que devemos implementar.

No que se refere às outras duas formulações, aludimos para a co-responsabilização que as crianças atribuem às pessoas, argumentando que se cortam as árvores, que se fazem fogos e que existem poucos cuidados com os foguetes. Nesta linha de ideias, verificam-se mudanças residuais, mas que são significativas nesta segunda sessão do projeto de intervenção-investigação.

Relativamente à **questão 9**, solicitou-se que redigissem um texto sobre a atividade de limpeza e plantação das árvores, o que gostaram mais e qual a importância desta ação para o ambiente. Durante a sua resolução identificou-se que o problema residia na estruturação de um plano de escrita, optando-se por clarificar em grande grupo o *ciclo da escrita*, isto é, planificação, textualização e revisão. Neste sentido, consideramos que esta opção pedagógica se revelou assertiva, pois definiram os passos e a organização do texto, permitindo que retomassem a redação do texto com um plano.

Os resultados obtidos na Ficha da Área Curricular de Português (**anexo 11**) indiciam mudanças que se situam na designação de *em desenvolvimento*, mas uma maior articulação dos conhecimentos tal como nos propusemos, sendo aferíveis, em alguns dados, nexos entre as diferentes Áreas de Curriculares.

Por um lado, na **questão 9 (figura 24)** são identificáveis incorreções ortográficas, de pontuação e a organização textual não é totalmente explícita, evidenciando-se limitações a nível sintático, semântico e pragmático. Por outro lado, constatamos a utilização de terminologia científica, uma capacidade descritiva consistente e a presença de frases que demonstram

reflexividade sobre a importância do ambiente e de cooperarem com outro grupo. Posto isto, é aferível que os *saberes* expostos no capítulo III, ponto 2.6, ainda estão maioritariamente na designação *em desenvolvimento*, no que diz respeito à *competência compositiva*.

Dia mundial da árvore  
De manhã a escola toda foi plantar uma japoneira e foram reser-  
va à vez.  
Depois quando fomos embora, e fomos ao jardim de infância.  
Com a ajuda do jardim de infância plantamos uma nespereira depois  
disseram para tirarmos as ~~ervas~~ ervas daninhas em volta das ~~as~~ plantas  
onde estavam as plantas.  
As plantas são importantes para o ambiente porque as plantas que  
nos dão oxigénio como a árvore.  
e gostei muito de estar com as meninas do jardim de infância.

O dia da árvore  
No dia 21 de março comemora-se o dia da árvore nós precisamos  
das árvores porque elas dão oxigénio nós plantamos uma árvore.  
Desenterramos dois meninos do jardim de infância depois enterramos a seguir  
nos fomos para o jardim de infância e ~~enterramos~~ ~~enterramos~~  
arrancamos as ervas daninhas.  
E foi muito divertido o dia da árvore.

Dia vinte e um de março comemora-se o dia da árvore. Para celebrar esse dia da árvore  
do centro escolar de Gandanella plantamos uma japoneira. Primeiro pegamos numa sacola e  
contamos a terra. Depois pegamos na planta e metemos a terra na terra também  
metemos a água e depois tapamos.  
Logo de seguida fomos plantar uma nespereira ao lado do jardim de infância os  
meninos de lá também ajudaram. Tiramos as ervas daninhas à volta e depois tiramos  
a terra.  
Eu gostei muito daquele momento porque convivemos com as plantas e aprendemos  
um bocado sobre plantar as plantas.  
O que eu aprendi foi que devemos tirar as ervas que prejudicam o crescimento da  
planta. Sem as plantas não conseguimos respirar.

Hoje dia vinte e um de março as turmas da escola de Gandanella,  
plantamos uma japoneira, fizemos o buraco com a sacola, logo a  
seguir metemos a planta metemos a terra e a água depois fomos  
ao jardim de infância plantar também uma nespereira e tiramos  
as daninhas à volta das plantas eu gostei muito de plantar  
as plantas.

Figura 24 - Exemplos de textos elaborados individualmente referentes à questão 9

No momento subsequente, vivenciaram a música *A Floresta* entoando-a e sugerindo a coreografia. No final, solicitou-se a reflexão das aprendizagens de forma a aferir quais as estratégias e recursos mais significativos para os alunos com o intuito de potenciar os *saberes* perspetivados.

Por conseguinte, destacamos as afirmações dos alunos na **tabela 16**:

Reflexão sobre as atividades Saber1- <i>aprender a aprender</i>
<b>M.J:</b> <i>Gostei dos vídeos. Percebi melhor o efeito de estufa.</i>
<b>L.M:</b> <i>Gostei de tudo o texto poético ser a letra de uma canção ajudou-me a compreender o texto.</i>
<b>S.L:</b> <i>Também percebi melhor o texto a cantar.</i>
<b>H.S:</b> <i>Adorei estar a cuidar do jardim com as crianças da pré.</i>
<b>R.C:</b> <i>Isto é um todo. Não consigo escolher. Faz tudo parte.</i>
<b>A.C:</b> <i>Estou a gostar de aprender. Acho diferente.</i>
<b>L.B:</b> <i>Faz-nos pensar.</i>

**Tabela 16** - Notas de campo das expressões dos alunos no final da 2.ª Sessão

Estas expressões confirmam que cada aluno atribui importância a dimensões distintas no processo de aprendizagem, visto que cada criança aprende de forma específica. Aludimos, também ao facto de várias crianças referenciarem este “modo” de aprender de *diferente*, de ser *um todo* e de *fazer pensar*, o que se coaduna com o objetivo de construir aprendizagens transversais através da integração significativa das Áreas Curriculares em conjugação com as especificidades dos diferentes sistemas que frequentam/habitam (**esquema 8**). Assim, estas afirmações reforçam a importância de contextualizar as aprendizagens, de planificar estratégias distintas para que os alunos sejam agentes ativos na procura de informação, partilha e debate de ideias, bem como na mobilização de conhecimentos conceituais, procedimentais e científicos numa rede que integra conteúdos e competências de forma consistente, contínua e significativa.

Sublinhe-se a centralidade de delinear atividades nas quais os alunos tenham um papel ativo no seu processo de aprendizagem, e nas quais construam competências estruturantes do perfil do aluno e de cidadão, devendo ser desenvolvidas durante a escolaridade básica. Por conseguinte, a Escola deve comprometer-se e responsabilizar-se pela sua promoção de forma consistente e contínua (Alonso, 2005).



**Esquema 9** - Nexos de significado entre as Áreas Curriculares no desenvolvimento de competências/saberes

### 6.<sup>a</sup>/7.<sup>a</sup>/8.<sup>a</sup> Sessões: A Contradição Humana em ação e reflexão!

Objetivos de Investigação	Instrumentos de recolha de dados
<p>Aferir de que modo o trabalho de grupo e a integração curricular contribui para a construção de competências transversais. Verificar a mobilização de estratégias que articulem conteúdos e competências na resolução de problemáticas. Identificar se compreendem o seu papel no ecossistema e em contexto social.</p>	<p>Guião de leitura/Dimensão Paratextual (<b>anexo 12</b>)            Registo verbal/icónico para o cartaz (<b>anexo 13</b>)            Desafio Matemático <i>plamatix</i> (<b>anexo 14</b>)            Ficha de pós-leitura (<b>anexo 16</b>)            Desafio <i>gramatix</i> (<b>anexo 17</b>)            Registos fotográficos            Registos áudio            Grelha avaliação de competências transversais (<i>saberes</i>)            N.C            D.B</p>

Nestas três sessões desenvolveu-se um *ciclo didático* mediante o livro *A Contradição Humana com o devido espírito de contradição* de Afonso Cruz, promovendo-se o desenvolvimento de competências transversais através do *feedback* dos alunos até esta fase e da integração das diferentes Áreas Curriculares com nexos de significatividade e funcionalidade. Neste sentido,

princípios desta exploração pesquisando-se a biografia de Afonso Cruz, elaborando-se o seu resumo/síntese e posterior organização em formato de acróstico.

Observe-se os registos fotográficos que documentam esse processo:

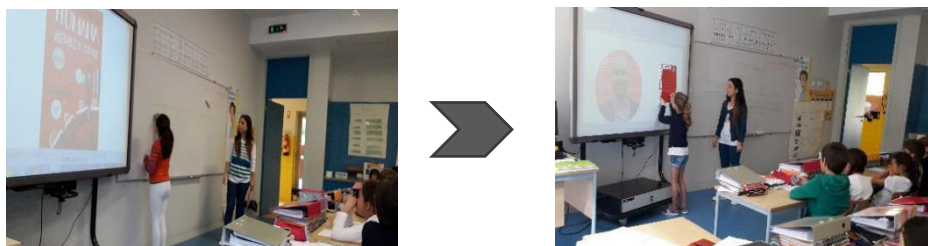


Figura 25 - Sequência da elaboração da biografia de Afonso Cruz

No momento subsequente abordou-se de forma pormenorizada a dimensão icónica e verbal do livro supramencionado.

Atente-se nas afirmações dos alunos durante a análise da *dimensão paratextual*.

**Estagiária:** *Quais as cores predominantes na capa e contracapa?*

**L.B:** *O vermelho, o preto e o branco.*

**Estagiária:** *Observem a capa. Qual será o espaço de ação?*

**M.N:** *Talvez na cidade, porque tem muitos carros e prédios.*

**Estagiária:** *Conseguem mencionar mais algum aspeto que remeta para o espaço de ação?*

**A.C:** *Tem um parque pequeno, normalmente nas cidades tem poucos espaços verdes.*

**Estagiária:** *Por que motivo existem poucos espaços verdes nas cidades?*

**S.G:** *Porque o ser humano para fazer as casas, as fábricas e outros edifícios teve que cortar lugares onde existiam árvores.*

**R.C:** *Pois, nós pensamos primeiro em nós e esquecemos os outros animais, como os que estão em perigo de extinção.*

Sublinhe-se que estas afirmações demonstram a capacidade de antecipação de elementos identitários de um texto narrativo, nomeadamente o espaço de ação justificando as suas ideias e inter-relacionando os conhecimentos construídos noutras sessões. Evidencia-se a utilização do **saber 2** - *comunicar adequadamente*, o **saber 3** - *exercer uma cidadania ativa*, o **saber 4** - *desenvolver espírito crítico* e o **saber 5** - *resolver situações problemáticas e conflitos*. Perante este excerto, transparece um pensamento de índole metacognitivo e uma capacidade de análise que estabelece relações de causalidade entre diferentes contextos.

Retomou-se a interpretação icónica da capa potenciando a competência de comunicação, convocamos, por isso à continuidade do processo dialógico:

**Estagiária:** *O que significará esta mão?*

**L.M:** *Parece alguém a pedir dinheiro, mas o senhor do chapéu parece que não se interessa.*

**Estagiária:** *Nós respeitamos todas as pessoas?*

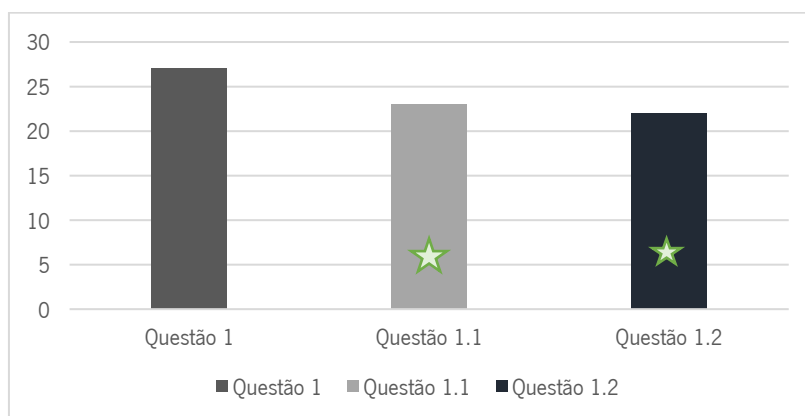
**E.O:** *Todos temos deveres e direitos, mas não tratamos todos por igual.*

**Estagiária:** *Porquê?*

**S.G:** *Às vezes só pensamos em nós, e esquecemo-nos que as outras pessoas têm sentimentos.*

Denote-se que esta capacidade de autoanálise e de se colocar no lugar do *Outro* é aferível nestas expressões, pelo que consideramos que o trabalho cooperativo e a integração relevante para os alunos das diferentes Áreas Curriculares promovem a consciência do seu papel de alunos e cidadãos. (**saber 3 - exercer uma cidadania ativa; saber 4 - desenvolver espírito crítico**). Nesta linha de ideias salientamos o que é defendido por Ariana Cosme, ou seja, uma Escola deve ser “um espaço de empoderamento cultural”, no qual se apresente “o mundo aos alunos, ajudando-os a conhecer e confrontar-se com outros modos de pensar e de agir, outros conhecimentos e atitudes” (Cosme, 2018, p. 10).

Posteriormente, realizam o *guião de leitura/dimensão paratextual (anexo 12)* que demonstra uma evolução positiva na dimensão escrita. Analise-se os dados do **gráfico 5**:



**Gráfico 5** - Dados obtidos nas respostas do guião de leitura/dimensão paratextual

Verifica-se nesta fase do estudo um maior equilíbrio na competência de comunicação oral e escrita. Assim, constatamos um aumento do número de respostas corretas de índole *inferencial/restruturação/argumentativo*. Na **questão 1.1** responderam assertivamente 23 dos 27 alunos e na **questão 1.2**, 22/27 alunos confirmando-se uma progressão positiva e crescente face às sessões anteriores do projeto de intervenção-investigação. Estes indicadores demonstram que a potenciação da comunicação e argumentação pormenorizada por parte alunos, permite que tenham um papel pró-ativo no processo de ensino-aprendizagem construindo os conhecimentos

de modo integrado despoletando o desenvolvimento de competências transversais indispensáveis para uma cidadania responsável e enquadrada nos desafios atuais.

No que diz respeito à sétima sessão, após a interpretação detalhada do texto verbal e icónico, abordou-se a componente gramatical do livro *A Contradição Humana com o devido espírito de contradição*, nomeadamente a classe gramatical dos adjetivos, dos determinantes possessivos, pronomes pessoais e verbos. Deste modo os alunos realizaram, a pares, o Desafio *gramatix* relativo à sétima sessão (**anexo 17**). Neste desafio mostraram que os princípios do trabalho cooperativo e a utilização de competências transversais estão, nesta fase, maioritariamente estabelecidos, pois cada par compreende o seu papel, dialogam, debatem e distribuem tarefas com assertividade e autonomia.

Refira-se a este respeito o diálogo entre o grupo do R.C e a E.M:

**R.C:** *Sabes o que é um determinante possessivo?*

**E.M:** *Eu acho que indica posse de alguma coisa.*

**R.C:** *Meu quer dizer posse.*

**E.M:** *Podemos consultar a gramática. Que achas?*

Saliente-se a competência de comunicarem e de estabelecerem estratégias de pesquisa, evidenciando-se a autorregulação no que pensam que sabem e na definição do que precisam de fazer para aceder à informação necessária para responderem ao desafio. Interpretando-se estas afirmações confirmamos o uso do **saber 1** - *aprender a aprender*, **saber 2** - *comunicar adequadamente*, **saber 4** - *desenvolver espírito crítico*.

Relativamente ao desafio referente aos adjetivos, este possibilitou que os alunos compreendessem a regularidade com que estes surgem na narrativa e como através de adjetivos contrários, como *amargo* e *doce* conseguem identificar o sentido da narrativa. Por exemplo, a M.L referiu: “amargo, doce, triste e alegre são adjetivos e também são palavras antónimas, isso mostra as contradições”. A asserção da M.L evidencia como o trabalho cooperativo permite que crianças em *zonas de desenvolvimento próximo* intermédias podem alcançar níveis progressivamente superiores, e como a análise gramatical contribui para uma compreensão da *sintaxe*, da *semântica* e da *pragmática*. Refira-se que o desafio relativo aos tempos verbais implicou clarificações adicionais, visto que alguns alunos demonstraram hesitação na terminação verbal do futuro, isto é, “ão” ou “am”. Posto isto, é crucial que os alunos tenham acesso a regras de ortografia, que lhes possibilitem regular autonomamente essas dúvidas, pois trata-se de utilizar “um ensino explícito da compreensão que implica explicar, mostrar e providenciar práticas do uso das estratégias em causa” (Sim-Sim, 2007, p. 23). Neste sentido, a análise dos verbos permitiu que

os alunos identificassem quais os tempos verbais predominantes numa narrativa, neste caso, o passado e qual o seu valor.

Tendo por base os objetivos do projeto de intervenção-investigação, delineamos a amplificação da exploração do livro mediante as sugestões dos alunos.

Atente-se às suas propostas:

**Estagiária:** *O que gostavam de fazer relacionado com o livro que estão a explorar?*

**D.L:** *Uma banda desenhada.*

**E.M:** *Investigar contradições.*

**Estagiária:** *O que queres dizer com isso E.?*

**E.M:** *Observar contradições e escrever.*

**Estagiária:** *Escrever o quê mais especificamente?*

**B.B:** *Um livro.*

**R.G:** *Também podia ser uma canção.*

**Estagiária:** *Como vamos decidir o que fazemos primeiro?*

**A.C:** *Temos que votar!*

Esta participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem, decidindo o que pretendem fazer e como, potencia o **saber 1 - aprender a aprender** (E.M) e o **saber 3 - exercer uma cidadania ativa** (A.C). Assim, sugeriram quais as personagens da história que estariam presentes na **letra da canção (anexo 15)** e qual a sua organização. De seguida escutaram duas melodias e mediante o vivenciar da música escolheram a que melhor se ajustava. Principiou-se o processo de criação sendo aferível uma transformação assinalável no uso do **saber 2 - comunicar adequadamente**, no **saber 4 - desenvolver espírito crítico** e no **saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos**.

Posteriormente refletiram sobre a mensagem da letra da canção partilhando as suas ideias tendo o T.A afirmado: *fala das contradições do livro que estamos a ler e do que podemos fazer pelo planeta*, ao que a M.L acrescentou: *tem as várias personagens e umas frases da criança que conta a história. Fazem pensar e rir*. Sublinhe-se nesta interpretação dos alunos o que é referido por Rui Ramos:

“surgem ao narrador, que assume o seu texto em primeira pessoa, como se se tratasse de descobertas que o crescimento proporciona, sem maldade, sem intenções ocultadas, e fixadas na escrita de uma espécie de diário íntimo. Para algumas, são apresentadas explicações ingénuas” e “A presença da tia que canta ao narrador para o adormecer (mas que, afinal, provoca o efeito contrário) ou do pai, que lhe fornece algumas explicações, vem confirmar que o narrador é uma criança e, assim, enquadrar e justificar a visão infantil que este adota” (2011, p. 101).

Durante este processo os alunos demonstraram-se empenhados e assertivos no uso das competências/ *saberes*, pelo que tal como nas sessões anteriores dialogou-se e reforçaram-se as



ideias dos alunos sempre que se justificava. Nesta linha de pensamento, corroboramos Ariana Cosme: "um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade em que os alunos se responsabilizam pelos seus progressos e dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem" (2018, p. 27).

No momento subsequente iniciaram a outra proposta decorrente do processo dialógico. Assim, após a explicitação do *ciclo da escrita* e da definição do plano do livro/história em grande grupo do que pretendiam elaborar, procederam ao primeiro esboço do texto verbal relativo a contradições do seu quotidiano.

Observe-se o trabalho a pares iniciado com base nesse pressuposto:



Figura 26 - Elaboração do texto verbal para o livro que sugeriram

A oitava sessão principiou-se com um trabalho em pequeno grupo (pares) referente a uma das trezes contradições do livro *A Contradição Humana com o devido espírito de contradição* de Afonso Cruz, identificando os elementos e as fases identitárias de uma narrativa (**anexo 13**).

No que diz respeito a este trabalho de pares de análise de cada uma das contradições do livro (13 contradições) foi observável uma interação positiva nos grupos que contribuiu para uma interpretação assertiva de cada contradição por parte de cada grupo de trabalho. Alguns grupos terminaram a atividade primeiro que outros, por isso, definiu-se como estratégia pedagógica que procurassem no dicionário as palavras que desconheciam o significado, identificassem os adjetivos, os tempos verbais e determinantes demonstrativos/possessivo e registassem no verso superior da folha, como foi o caso do grupo do T.P e do R.G que quando terminaram questionaram: *professora já terminámos, o que fazemos?* esta questão indicia a importância de definir outras atividades para os grupos que terminam mais cedo a proposta pedagógica comparativamente com outros grupos. Esta situação permitiu constatar a relevância de planificar propostas e estratégias distintas, atendendo às especificidades singulares e grupais de cada criança. Por conseguinte, os grupos conseguiram definir o que apresentariam aos colegas possibilitando a amplificação do conhecimento de cada contradição.

Deste modo, cada grupo comunicou/apresentou a sua contradição demonstrando-se assertivos na identificação dos elementos característicos de um texto narrativo, fazendo o reconto da contradição com clareza e explicando aos colegas o que cada elemento fez na componente textual e icónica, verificando-se articulação e cooperação na definição das responsabilidades de cada elemento para o trabalho.

Denote-se que todos os grupos se empenharam na componente textual e visual deste trabalho, clarificando dúvidas com os colegas. Por exemplo, o grupo da S.G e R.A explicaram aos restantes colegas o significado da palavra *erudito* sendo visível a sua satisfação por conseguirem esclarecê-los. Este crescente ciclo de motivação permite aumentar as suas expectativas e potenciar as suas aprendizagens.

Atente-se nos registos fotográficos que evidenciam a utilização do **saber 2 - comunicar adequadamente**, do **saber 4 - desenvolver espírito crítico** e o **saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos**.



Figura 27 - Apresentação dos trabalhos

No Desafio Matemático *plamatix* (anexo 14) demonstraram competência na evocação de outros dados biográficos do escritor explorados, aquando da elaboração do acróstico da sua biografia (sexta sessão). Na resolução do desafio as questões que desencadearam dúvidas foram a 2.2 e a 3, sendo que a dificuldade na primeira residiu na estratégia que permitia aceder ao resultado, visto que as Metas Curriculares para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o

documento das Aprendizagens Essenciais enfatizam a importância de os alunos desenvolverem o cálculo mental e de delinearem estratégias diversificadas, que possibilitem rigor científico na utilização de linguagem matemática no código escrito e oral. No decorrer destas semanas é verificável transformações positivas na comunicação oral e escrita, na capacidade de seleção, de pesquisa, de argumentação e de inter-relação de conteúdos e competências num todo integrado.

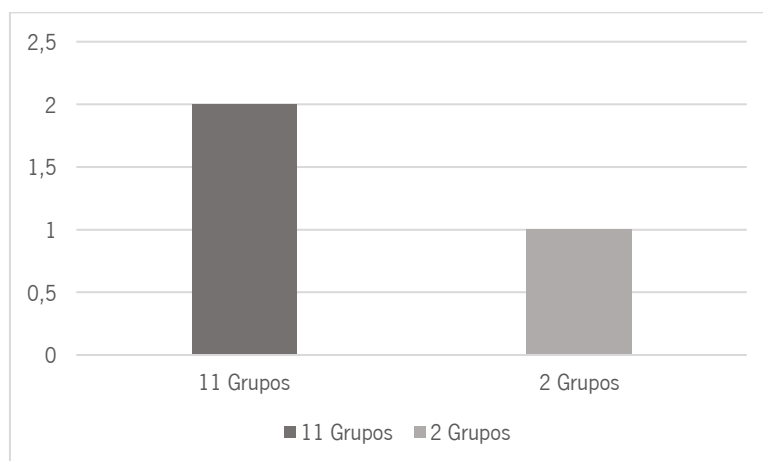


Gráfico 6 - Dados do Desafio Matemático/Plamatix

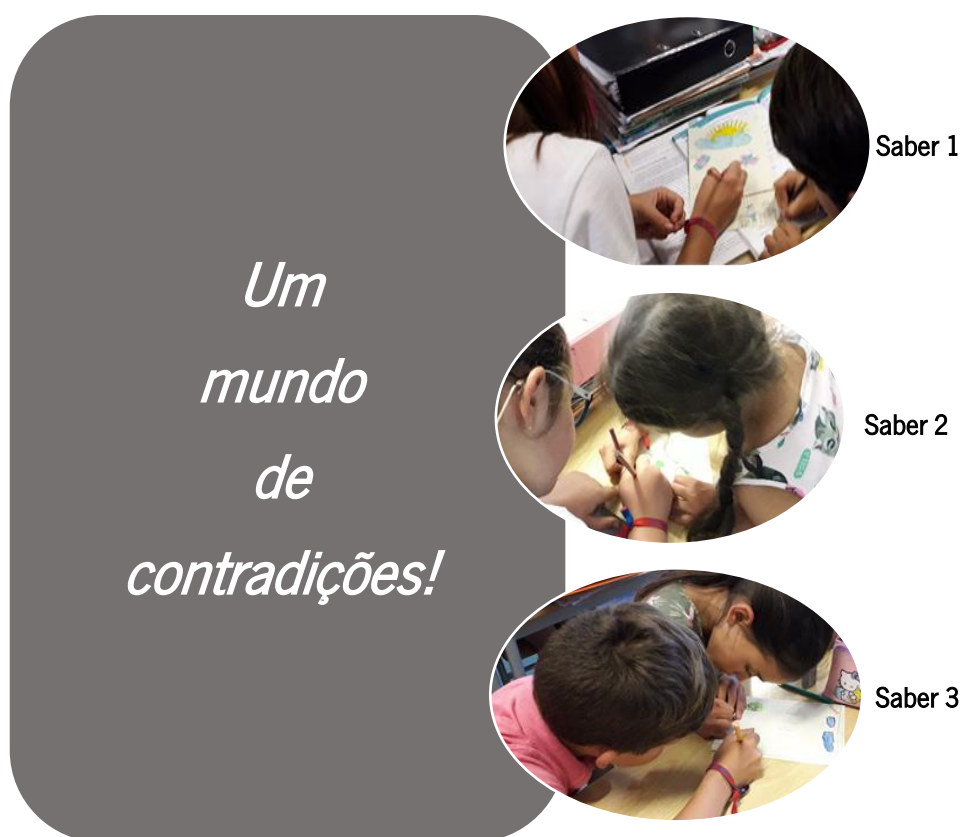
Refira-se que a integração das Áreas Curriculares visível no enunciado dos problemas matemáticos relativos à biografia de Afonso Cruz, assim como o trabalho em pequeno grupo, possibilitou maior número de respostas corretas, ou seja, onze grupos apresentaram os dois problemas corretos e os outros dois exclusivamente o **problema 2 (anexo 14)**.

De forma a garantir a continuidade da exploração do livro *A Contradição Humana.com o devido espírito de contradição*, os alunos leram novamente o protótipo do texto (**anexo 12**) que criaram a pares na sétima intervenção. Nestes textos constavam sugestões de reformulação/revisão, como: correção de erros ortográficos, verificação dos sinais de pontuação, confirmação da concordância dos tempos verbais utilizados, da organização do texto segundo o plano definido (de forma a cumprir o que estipularam) e reformulação da contradição escolhida por não corresponder ao verdadeiro sentido da palavra contradição. Para além disso, puderam fazer a revisão dos textos e regular o seu processo de construção.

Num segundo momento realizou-se a interlocução pelos vários grupos de forma a gerir o processo de escrita e de ilustração (**esquema 9**). Antes de redigirem o texto na ficha de *pós-leitura* (**anexo 16**) solicitou-se que todos os grupos lessem a sua contradição com o intuito de corrigirem os detalhes finais. Esta partilha das contradições possibilitou que os diferentes grupos fizessem sugestões uns aos outros, cumprindo um dos objetivos que definimos, isto é, a regulação do seu

processo de aprendizagem mediante práticas cooperativas (**saber 1** - *aprender a aprender*, **saber 3** - *exercer uma cidadania ativa*). Por fim, fizeram a ilustração adequando-a à sua contradição, demonstrando capacidade de autorregulação no papel que cada elemento do grupo desempenha.

Trata-se de utilizar estratégias pedagógicas de modo intencional, significativo e contextualizado, para que os alunos, mediante um ensino explícito, construam competências que lhes permitam refletir sobre as decisões do seu processo de aprendizagem em contexto intra e extraescolar.



Esquema 10 - Processo de elaboração do livro

<b>Competências/ Avaliação</b> <b>8.ª Sessão Fase final</b>	Procura e seleciona autonomamente informação pertinente para o trabalho <b>Saber 5</b>	Organiza a informação segundo os objetivos e o produto final (cartaz, texto, puzzle,...) <b>Saber 1 e 4</b>	Dialoga e respeita as opiniões dos colegas (coopera) <b>Saber 3</b>	Mobiliza e inter-relaciona conhecimentos <b>Saber 4 e 5</b>	Utiliza um discurso estruturado e linguagem específica <b>Saber 2</b>	Define estratégias: criativas, críticas e reflexivas na resolução de problemáticas <b>Saber 1 e 5</b>	Observações
Grupo 1	V	V	V	V	V	V	Zona Superior.
Grupo 2	ED	V	V	ED	ED	ED	Zona Intermédia.
Grupo 3	V	V	V	V	V	V	Zona Superior.
Grupo 4	V	V	V	V	V	ED	Zona Superior.
Grupo 5	V	V	V	V	V	V	Zona Superior.
Grupo 6	ED	V	V	ED	ED	ED	Zona Intermédia.
Grupo 7	ED	ED	V	ED	ED	ED	Zona Intermédia.
Grupo 8	ED	V	V	ED	ED	ED	Zona Intermédia.
Grupo 9	V	V	V	ED	V	ED	Zona Intermédia.
Grupo 10	V	V	V	V	V	V	Zona Superior.
Grupo 11	V	V	V	ED	V	ED	Zona Superior.
Grupo 12	ED	ED	V	ED	ED	ED	Zona Intermédia.
Grupo 13	V	V	V	V	V	ED	Zona Superior.

Quadro 6 - Registo da evolução do desenvolvimento das competências transversais

Legenda: V- Verifica-se; NV-Não se verifica; ED- Em desenvolvimento

O **Quadro 6** evidencia a **fase final** do presente estudo (8.<sup>a</sup> sessão), correspondendo o preenchimento desta grelha a uma análise pormenorizada dos vários indicadores recolhidos.

Comparando os três momentos-chave, confirma-se uma evolução progressiva no decorrer das sessões na utilização das competências transversais que culmina com todos os grupos a demonstrar a utilização das competências/ *saberes* de modo pleno com a denominação de *verificando-se.*, ou parcialmente e, portanto, *em desenvolvimento*.

Na **fase diagnóstica**, quatro grupos situavam-se na *Zona Intermédia* e os restantes nove grupos apresentavam a maioria das competências na designação de *não se verifica* ou *em desenvolvimento*, existindo pouca/nenhuma consistência no seu uso.

No que diz respeito à **fase intermédia**, os quatro grupos na *Zona Intermédia* consolidaram o desenvolvimento das competências transversais a que nos propusemos. Atente-se que já nesta fase, cinco grupos evoluíram positivamente e apenas dois careciam de estratégias específicas.

Por conseguinte, a investigadora, atendendo ao *feedback* de índole reflexivo (**saber 1 - aprender a aprender**) dos alunos e das opções metodológicas adotadas, nomeadamente a integração das Áreas Curriculares de modo consistente e relacionado com o contexto pedagógico e as singularidades de cada aluno, a aplicação de recursos pedagógicos promotores da proatividade destes no processo de ensino-aprendizagem e a articulação do trabalho individual, em pequeno e grande grupo, permitiram esta progressão positiva no desenvolvimento e aplicação das competências.

Importa sublinhar que dos quatro grupos em *Zona Intermédia* desde o início do estudo, afere-se no término deste que esses quatro grupos atingiram um espetro superior ao que se situam na fase diagnóstica e intermédia e acrescem três grupos que conseguiram também utilizar as competências/ *saberes* de forma permanentemente consolidada, alcançando um espetro maior. Os outros seis grupos apresentam uma tendência crescente e, apesar de nas observações constar a denominação de *Zona intermédia*, é visível que todos os *saberes* ou se *verificam* ou estão *em desenvolvimento* o que indicia a possibilidade de atingirem a sua próxima *Zona potencial*.

# Capítulo V: Percurso reflexivo

## Conclusões

## Conclusões

Na presente avaliação do estudo implementado, importa situar o contexto pedagógico no qual este se desenvolveu, neste caso o Centro Escolar do Mosteiro uma vila com uma tipologia rural, sendo o seu maior Património, a Natureza. Por conseguinte, na primeira fase do estágio revelou-se crucial observar, dialogar, colaborar, registar e refletir, surgindo as seguintes questões: *quem são estas crianças?; quem são as suas famílias?; quais as melhores estratégias para estes grupo?; como inter-relacionar o projeto iniciado na Educação Pré-Escolar com do 1.º Ciclo do Ensino Básico?; como articular a teoria e a prática?; qual deverá ser o primeiro passo na garantia de um projeto que respeite e potencie a singularidade de cada criança?; como relacionar conteúdos e competências de modo contextualizado e funcional nos diferentes contextos?; como gerir o grupo nas diferentes experiências de aprendizagem?; serei capaz de corresponder ao feedback das crianças e adequar as estratégias? e será que esta estratégia foi assertiva/significativa para todas as crianças alunos ou só para algumas?.* Estas interpelações, e outras, perpassaram as duas fases do estágio, isto é, a observação participante e a correspondente à aplicação do projeto de intervenção-investigação.

No que concerne aos principais objetivos de intervenção nas sessões do grupo do Jardim de Infância, procurou-se que as preferências das crianças se conciliassem com o que ainda não despoletava a sua atenção. Deste modo, é possível garantir que o projeto tem relevância para as crianças, visto que articula de forma natural, intencional e flexível o que se planificou com o que se observou continuamente. Trata-se de escutar as crianças e definir estratégias que lhes permitam ser ativas no processo de construção de competências transversais.

De referir que o Domínio da Educação Artística permitiu, devido à sua integração nas atividades, que as crianças se mantivessem empenhadas e motivadas nestas, constituindo um ponto de referência na articulação entre as sessões. Exemplo disso foi a implementação de jogos como o telefone partido, o lencinho e a caixa mistério, que se revelaram eficazes na construção de competências transversais. Outra estratégia que utilizamos foram as saídas ao meio próximo, incluindo-as sempre que possível nas atividades, como a observação da árvore do grupo, que lhes possibilitou observar as texturas, os cheiros e as transformações desta, durante as estações do ano (outono-inverno), a procura de bolotas como o intuito de compreenderem uma designação que para estes era abstrata, ou seja, a designação de floresta autóctone. Neste sentido, vivenciaram experiências de aprendizagem que não se circunscreveram ao espaço do Jardim de Infância.



Relativamente às limitações, as principais dificuldades na primeira fase do estágio consistiram na gestão do grupo, pois é formado por 25 crianças, sendo que aproximadamente 60% entrou pela primeira vez no Jardim de Infância, pelo que naturalmente foi necessário um processo de transição que implicou redefinir estratégias, pois existiam conflitos, “dificuldade” de escutar e respeitar as opiniões dos colegas de grupo, sendo necessário construir-se progressivamente regras em que estes participassem na sua definição. Desta forma, ao nível dos registos, optou-se que dialogassem sobre os trabalhos que iam elaborando, argumentando e votando nos trabalhos dos outros colegas para o cartaz final, o que paulatinamente permitiu que respeitassem os registos destes.

Sublinhe-se que na sessão de conceções prévias as crianças sugeriram que poderiam partilhar os livros da sua “biblioteca pessoal”, contudo, quando perspetivamos esta possível integração dos seus livros, equacionou-se que o fizessem numa fase posterior do projeto. No entanto, na sessão da reorganização da área da biblioteca, uma das crianças do grupo trouxe o livro *A Casa da Mosca Fosca*, de Eva Mejuto, o que implicou a primeira alteração à planificação, visto que decidiu-se valorizar esta iniciativa de partilha. A partir deste momento as crianças começaram a trazer todas as semanas livros de casa, o que constituiu, simultaneamente, uma limitação e uma oportunidade, porque tivemos que amplificar as sessões de intervenção e incluir esses livros nas atividades realizadas na sala, ou na ida semanal à biblioteca. Esta decisão implicou uma mudança no projeto que, neste momento, consideramos positiva, pois permitiu uma continuidade natural e integrada dos livros e a articulação com outras Áreas de Conteúdo, possibilitando que as crianças construíssem competências transversais como: a autonomia, a comunicação, a interpretação, a organização, a definição de estratégias de resolução de problemáticas exploradas nos livros e a capacidade de iniciativa e de decisão.

Trata-se de planificar atividades consistentes nas diferentes Áreas Curriculares/Conteúdo previstas nos referenciais do Ministério da Educação, de modo a que as crianças participem na gestão das suas aprendizagens, conferindo-lhes desta forma relevância e aplicabilidade nos diversos contextos que frequentam/habitam. Para além disso, durante o estágio dialogou-se com o Coordenador do Centro Escolar, com a Educadora e a Professora Cooperante, com os outros Professores do 1.º Ciclo, com as Assistentes Operacionais, procurando escutar-se outras perspetivas do que é a Educação e a sua experiência pedagógica. Este processo dialógico contínuo possibilita um crescimento profissional e pessoal, despoletando reflexões constantes e uma melhor identificação e apropriação das especificidades do contexto pedagógico. Neste sentido, a continuidade do projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico resultou de

uma análise prudente, rigorosa e metacognitiva das interações e intervenções dos alunos, a identificação das suas preferências, a consulta do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Celorico de Basto *Com Celorico - Educar e inovar*, e do Plano Curricular de Turma.

Por conseguinte, o projeto de intervenção-investigação manteve os princípios utilizados na Educação Pré-Escolar, tendo sido necessário incluir objetivos de intervenção específicos que consistiram na definição de estratégias, de recursos pedagógicos, de formas de trabalho e de organização do grupo de modo diversificado e abrangente, com o intuito de promover o contacto e edificação de uma literacia plural. Refira-se, ainda, a elaboração e construção de registos e materiais como cartazes, ecopontos, o símbolo do projeto, assim como a implementação de estratégias que articulassem significativamente os conteúdos curriculares com o contexto pedagógico e as especificidades dos alunos, garantindo um desenvolvimento holístico, situado e relevante no contexto escolar e social.

Importa referir que foi possível estabelecer-se práticas cooperativas com o grupo de crianças do Jardim de Infância o que se demonstrou pertinente, pois as crianças falaram dos conteúdos relativos às plantas, nomeadamente a identificação dos vários tipos de raízes *in loco* e partilharam tarefas com as crianças do JI, como por exemplo, a plantação de árvores e flores, enquanto dialogavam como o fariam e o como as preservariam.

Sublinhe-se que nas sessões de intervenção procurou-se que as atividades promovessem a relação entre conteúdos e competências de forma integradora, com o objetivo de que as crianças construíssem um ciclo dinâmico de aprendizagens que se estruturam, reorganizam e amplificam numa base sólida decorrente de um processo de índole metacognitivo. Desta forma, é possível garantir-se que o projeto tem relevância para as crianças, visto que este conjuga-se de forma natural, intencional e flexível. Trata-se de escutar e promover a participação das crianças por meio de questões potenciadoras de uma aprendizagem que se articula com o meio local e global. Para além disso, as estratégias delineadas são promotoras dos pressupostos de *aprender o que fazer, aprender como fazer, aprender porque fazer e aprender a ser*.

Tal como na Educação Pré-Escolar, a Área de Expressões Artísticas permitiu, devido à sua integração nas atividades, que os alunos construíssem aprendizagens através de outras formas de comunicação, neste caso a dramatização de contos tradicionais (caixa mistério), o jogo do Alfabeto, as danças *Padovan* e a entoação de canções como *A Floresta*, *A ave extravagante*, *A Primavera* e *Vamos proteger a Natureza*, conjugadas com a correspondente coreografia.

Sublinhe-se a elaboração da letra de uma canção e de um livro como resultado das sugestões dos alunos durante a análise da obra *A Contradição Humana com o devido espírito*

*de contradição*, de Afonso Cruz. Estes contribuíram para a compreensão desta na sua componente icónica, textual, gramatical, assim como na construção de um pensamento de índole reflexivo e criativo face às contradições vivenciadas, ou observadas pelos alunos no seu quotidiano.

Os principais recursos pedagógicos utilizados foram vídeos, revistas como a *Nosso Amiguinho*, *Visão Júnior*, o livro *Espreita o Universo*, de Alex Frith, e *Plasticus Maritmus*, de Ana Pêgo, possibilitando que os alunos articulassem as aprendizagens exploradas durante o Projeto com o seu contexto. No decorrer deste, integrou-se como reforço positivo os fantoches e os emblemas no JI e o *ecogrupix* no 1.ºCEB, sendo que neste último os alunos colocavam autocolantes mediante o cumprimento de objetivos individuais e grupais. Revelou-se uma prática assertiva e motivadora, pois estes demonstravam responsabilidade e empenho nas propostas pedagógicas, identificando oralmente os seus progressos e dificuldades. No início do projeto os alunos apresentavam dificuldades ao nível da seleção, pesquisa de informação, comunicação oral/escrita, na capacidade de argumentação e de trabalhar segundo os princípios do trabalho cooperativo. Saliente-se a sessão de conceções prévias, na qual os alunos sugeriram o que pretendiam saber, nomeadamente como vivem os animais. Esta solicitação foi explorada através do contacto com um artigo de *Divulgação Científica Mediática* relativo ao lobo-ibérico, que possibilitou a construção das aprendizagens previstas, articulando-as com a pesquisa de animais em vias de extinção, marcando no mapa-múndi onde se situa o seu habitat, as suas características físicas, o tipo de alimentação, o modo de reprodução e o que podem fazer de forma a contribuir para a sua preservação. Esta sessão permitiu que os alunos construíssem aprendizagens relevantes na dimensão concetual, procedimental (cartaz animais em vias de extinção) e atitudinal, operacionalizando-as na esfera escolar e em sociedade, correspondendo aos desafios atuais do desenvolvimento sustentável. Na sessão relativa à exploração da notícia intitulada *Baleia comeu 40 quilos de plástico*, os alunos trabalharam através de práticas cooperativas na organização de um puzzle, possibilitando que compreendessem pró-ativamente a estrutura interna de uma notícia. Esta constituiu um ponto de referência para compreenderem a importância das suas ações, tais como reciclar na sala de aula e a reutilizar esses materiais. Através desta notícia, na qual refere a morte de uma baleia por ingestão de sacos de plástico, os alunos refletiram na centralidade da sua ação na garantia do equilíbrio do ecossistema.

Importa clarificar que se optou por preparar fichas de trabalho (diagnósticas e formativas) e desafios enquadrados na temática do projeto, em articulação com o Currículo e com o foco de interesse dos alunos, tal como com as suas dificuldades e potencialidades. Neste

sentido, consideramos que esta decisão possibilitou contextualizar os aspetos supramencionados de modo intencional e adequado às diferentes *zonas de desenvolvimento próximo* dos alunos, visto que as questões presentes nas fichas apresentam uma estrutura com um nível de complexidade crescente. Sublinhe-se que assim foi possível elaborar questões de índole *regenerativa/projetivo*, isto é, que promovessem o pensamento reflexivo, crítico, criativo e de posicionamento face às problemáticas ambientais.

No seguimento desta análise, consideramos que os objetivos a que nos propusemos foram globalmente atingidos. Nesta linha de ideias, sublinhe-se a construção de competências transversais pelos dois grupos de crianças, confirmando-se que as opções metodológicas que aplicamos como a integração curricular, a articulação do trabalho individual, em pequeno e grande grupo, a inclusão das propostas das crianças nas atividades, a utilização de recursos pedagógicos diversificados, possibilitaram que os dois grupos contactassem e construíssem uma literacia contextualizada, significativa e transferível para os vários sistemas que frequentam/habitam, contribuindo para uma cidadania consciente, solidária, informada e pró-ativa. Estas asserções apresentam fundamentação nos indicadores de resultados que explicitamos no capítulo IV.

No que concerne às aprendizagens realizadas, consideramos relevante assinalar a importância da observação, do registo e da análise da documentação pedagógica com o intuito de garantir a igualdade de oportunidades a todas as crianças e a qualidade na Educação. Durante o projeto procuramos potenciar de forma indissociável o papel de aluno e de cidadão, possibilitando o acesso a vários tipos de literacias, e particularmente à literacia ecológica, a formas de trabalho distintas (pesquisa, dramatização, comunicação oral e escrita, expressão artística...), ao trabalho de cariz individual e cooperativo, à utilização de recursos pedagógicos que respeitem a singularidade de cada aluno, a inclusão de reforços positivos como o *ecogrupix* e a elaboração de instrumentos musicais.

O presente projeto possui uma matriz transversal que respeita os princípios de uma Escola verdadeiramente inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), em que as componentes concetual, procedimental e atitudinal são valorizadas de forma equitativa, em que os recursos e as metodologias procuram que o aluno tenha um papel ativo na sua gestão, contribuindo para que se posicione no lugar do *Outro*. Trata-se de agir em prol da inovação, da valorização e da ação no ecossistema numa base sustentável para todos os micro/meso/macrosistemas, pois o equilíbrio entre a dimensão económica, social e ambiental

depende de um aluno/cidadão que utiliza os conhecimentos não apenas de forma mnemónica, mas transformadora do *Património Cultural dito Comum*.

As principais limitações assentam na diminuta experiência da estagiária que construiu progressivamente as competências específicas que estão previstas no Perfil Profissional durante o processo de implementação do presente estudo.

Apontámos a gestão da participação do grupo, do tempo, a organização do espaço e do grupo nas diferentes atividades constituíram-se como um desafio face à diversidade de propostas com as quais as crianças estabeleceram o primeiro contacto.

Por fim, consideramos que em futuras investigações seria relevante uma maior articulação com a comunidade, e a utilização de forma consistente dos recursos disponíveis, visto que o Centro Escolar apresenta um espaço exterior, que no caso deste projeto, teria sido amplificador das aprendizagens construídas pelas crianças. Nesta linha de pensamento a aplicação de outro estudo próximo desta matriz nos mesmos grupos de crianças, mas naturalmente com ampliações noutras Áreas, permitiria aferir a evolução e a consistência desta abordagem.

Em suma, evidenciamos a centralidade de promover o contacto com a literacia, para que as crianças tenham acesso aos recursos e instrumentos que lhes permita agir em prol de uma sociedade economicamente, culturalmente, cientificamente e ecologicamente inovadora e sustentável. Nesta linha de pensamento corroboramos Inês Sim-Sim quando afirma:

“O âmbito do conceito de literacia mantém-se associado às exigências da sociedade, mas essas exigências estão hoje marcadas por uma complexidade crescente. O leitor tornou-se um construtor de significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao poder do conhecimento. É esta a base do conceito de literacia plena, uma supracapacidade promotora de transformação pessoal e social” (2002, p. 9).

## Referências Bibliográficas

### Bibliografia ativa

- (2019). *Baleia comeu 40 quilos de plástico*. Visão Júnior, n.º 179, p. 9.
- (2019). *O Lobo-Ibérico*. Nosso Amiguinho, n.º 391, p. 30 e 31.
- Bonilla, R. (2018). *A montanha de livros mais alta do mundo*. Queluz de Baixo: Jacarandá.
- Carvalho, M. (2014). *Direitos da Criança*. Rio de Mouro: everest.
- Cruz, A. (2010). *A Contradição Humana. Com o devido espírito de Contradição*. Alfragide: Caminho.
- Donaldson, J. (2014). *O Grufalão*. Queluz de Baixo: Jacarandá.
- Iglesia, S. (1996). *Uma Floresta no Inverno*. Círculo de Leitores.
- O'Byrne, N. (2017). *O Último Livro Antes de Dormir*. Queluz de Baixo: Jacarandá.
- Pêgo, A. (2018). *Plasticus maritimus, uma espécie invasora*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Soeiro, C. (2010). *Sente os Contos. Os três porquinhos*. Sintra: Yoyo Books.
- Torrado, A. (2014). *Vamos contar um segredo... e outra história!* Lisboa. Edições Asa:
- Torrado, A. (2016). *O Coelho Branco*. Queluz de Baixo: Soregra.

### Bibliografia passiva

- Abrantes, P. (2002). *Introdução: Finalidades e natureza das novas áreas curriculares*. In Abrantes, P., Figueiredo, C. C. & Simão, A. M. *Rerganização Curricular do Ensino Básico: Novas áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, pp. 9-18. <http://www.escolavirtual.pt/assets/conteudos/downloads/1c1cr/Cgenerico/reorgnovasarea seb.pdf?width=965&height=600>, (consultado em maio de 2019).
- Aguado, M.J. (2002). *A Educação Intercultural e a Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, J. C. (2001). Em defesa da investigação- acção. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 37, pp. 175-176. <http://www.Scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=So873-632920010003000108 script=sci-artext>. (consultado em janeiro de 2019).
- Almedina Cerrillo, P. C. (2006). Literatura Infantil e Mediação Leitora. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (págs. 33 – 46). Lisboa: Lidel. Azevedo, F. (2006) *Literatura Infantil e Leitores: da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho – Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna.
- Alonso, M. L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (1994). Projeto Curricular: Formação de professores e mudança educativa. In L. Alonso, F. I. Ferreira, M. B. dos Santos, M. da C. Rodrigues & T. V. Mendes. *A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento curricular e Metodologia de ensino: Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho, IEC. (texto policopiado).
- Alonso, L. (1999). *Os conteúdos no currículo*. Braga: Universidade do Minho, IEC.
- Alonso, L. & Lourenço, G. M. (1998). *Metodologia de Investigação de Problemas*. Braga: Universidade do Minho, IEC. (texto policopiado).
- Alonso, L., Ferreira, F. I., Santos, M. B dos, Rodrigues, M. da C. & Mendes, T. V. (1994). *A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Alonso, L. (2001). *A abordagem de projeto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Alonso, M. L. (2005). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências*. In *Actas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores, pp. 15-30. (texto policopiado).
- Alonso, M. L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do projeto “PROCUR”. *Investigação e Práticas*, n.º 5, pp. 62-88.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, L.da.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Beane, J. A. (2000). *O que é um currículo coerente?* In J. A. Pacheco/Ed., *Políticas de Integração Curricular*, (pp. 39-57). Porto: Porto Editora.
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didática Editora.
- Alonso, M. L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina (texto policopiado).
- Azevedo, F., Mesquita, M., Balça, A. e Silva, S. R. (coord.) (2011). *Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens*. Estados Unidos da América: Lulu Entreprises, Raleigh, N.C.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L.A. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bessa, N., & Fointane, A. M. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA Editores.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cachapuz, A. F., Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2004). *Relatório do Estudo Saberes Básicos de todos os Cidadãos*. In CNE (Ed.). *Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XIX*.(p.15-96). Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- Castro, A. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação de Ensino do Português na Alemanha.
- Cochito. (2004). *Cooperação e Aprendizagem – Educação Intercultural*. Porto: Acime.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Maia: Porto Editora.
- Coutinho, M. A. (2003). *Textos e competência textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian-Fundação para a ciência e a tecnologia.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*/13 (2), p. 455 - 479.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessay, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, (p.355-379).
- DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação Básica.
- Demo, P. (2010). *Educação Científica*. Boletim Técnico do Snac: a revista de educação profissional, v. 36, n.1, pp.15-25.

- <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39980/3/Vamos%20escrever%20o%20livro%20da%20nossa%20infância.pdf>. (consultado em outubro de 2018).
- Figueiredo, C. (2002). Horizontes da educação para a cidadania na Educação básica. In Abrantes, P. F. *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, pp. 41-66. <http://www.escolavirtual.pt/assets/conteudos/downloads/1c1cr/Cgenerico/reorgnovasareaseb.pdf?width=965&height=600>. (consultado em fevereiro de 2019).
- Folque, M. (2018). O aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vigotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Asa Editores.
- Freitas, L. & Freita, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.
- Latorre, A. (2003). La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó.
- Leitão, F. A. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Lima, I. (2010). *Caracterização dos contextos de Educação Pré-Escolar. Inquérito Extensivo – Relatório geral*. DGE.
- Lopes, J. & Silva, H.S (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim de infância*. Porto: AREAL Editores.
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Acção. Coleção Infância. Porto: Porto Editora (volume 13).
- ME/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Niza, S. (1991). O Diário Máximo da Turma e o conselho da Escola Moderna, 3.ª série, p. 27-30.
- Niza, S.(1998). A organização social do trabalho da aprendizagem no 1.ºCiclo do Ensino Básico. *Inovação*, volume 11, nº1.
- OCDE.(2005). *The definition and selection of Key competencies-executive summary*. Consultado em novembro de 2018, em <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definition-and-selection-of-competencies-deseco.htm>.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção do conhecimento acerca da infância: algumas implicações meto dialógicas. In Formosinho J. A escola vista pelas crianças Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão do professor como investigador*. In GTI (org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, pp. 29-42. [http://apm.pt/files/127552\\_gti2002\\_art\\_pp29-42\\_49c770d5d8245.pdf](http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf). (consultado em abril de 2019).
- Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: Promociones y Plublicaciones Universitarias.
- Pacheco, A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Coleção ciências da Educação. Porto: Porto Editora.



- Pujolás, M. P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. VI Jornas de cooperación educativa com iberoamérica sobre educación especial e inclusión. Barcelona: Universidade vic.
- Uyar, Y. & Ensar, F. (2016). Does Mother Tongue Education Support Development of Environmental Literacy in Turkey? An Analysis of Turkish Course Books. *International Journal of Environmental and Science Education*, v. 11, n.º 1, pp. 1-8. Disponível em <http://eric.ed.gov/?id=ES1208871>.(consultado em março de 2019).
- Ramos, A. & Silva, S, (2014). *Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés*, In Viana, Fernanda Leopoldina, RIBEIRO, Iolanda e BAPTISTA, Adriana (coord.), *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina, pp. 149-174.
- Ramos, A. M. (2001). *Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo* in ROIG RECHOU, Blanca-Ana, SOTO LÓPEZ, Isabel & NEIRA RODRIGUEZ, Marta. *O álbum na literatura infantil e juvenil* (2000-2012). Vigo: Xenais, pp 13-40.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, A. M. *Literatura para a Infância e Ilustração. Leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia, 2010.
- Ramos, A. M. *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropelias & Companhia, 2012.
- Ramos, A. M. & Ramos, R. (2013). Ecoliteracia e literatura para a infância: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. *Solta Palavra*, 19, 17-24.
- Ramos, R. (2009). *O discurso do ambiente na imprensa e na escola. Uma abordagem linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Ramos, R. (2006). *Promoção da ecoliteracia – virtualidades e limitações em textos para a infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Ramos, R. (2011). «Recensão de “A contradição humana”, de Afonso Cruz». Malasartes. [Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude], nos 21-22, pp. 101-102.
- Reis, C. (Coord.) (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, A (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, I. & Viana, F. (org.s) (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular-Fundamentos e práticas*. Lisboa. Ministério da Educação- Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2000). *O Currículo escolar: da uniformidade à contextualização* campos e níveis de decisão curricular. In Revista de Educação. Volume IX, n.1 – Departamento de Educação da F. C. da U. L.
- Sarmiento, T., Marques, J. (2002). *A Escola e os pais*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Coleção infans.
- Silva, C. (2017). O Ensino Básico e a Escola no contexto da sociedade Pós- Moderna. In H. M.- Felício, C. Silva, & A. L. Mariano (orgs.). *Dimensão dos Processos Educativos: da Epistemologia à Profissionalidade Docente* (pp.27-57). Curitiba-Brasil: Editora CRV <http://hdl.handle.net/1822/45535>. (consultado em maio de 2019).
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2002). (I)literacia, (Des)conhecimento e poder. In M. Nazaré Trindade (org). *Cidadania e Literacia*. Évora: Univ. de Évora (Cdrom).

Sim-Sim, I., Duarte, C. & Micaela, M. (2007). *O Ensino da Leitura. Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

### **Legislação**

Decretos-Lei n.º 54/2018, Diário da República, n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018.

Decretos-Lei n.º 55/2018, Diário da República, n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018.

Decreto-Lei n.º 240/2001, Diário da República, n.º 201/2001, Série I-A, de 30 de agosto de 2001.

Despacho n.º 6478/2017, Diário da República, n.º 143/2017, Série II, de 26 de julho de 2017.

Despacho n.º 5908/2017, Diário da República, n.º 128/2017, Série II, de 5 de julho de 2017.

Despacho n.º 6173/2016, Diário da República, n.º 90/2016, Série II, de 10 de maio de 2017.

Lei n.º 5/97, Diário da República n.º 34/1997, Série I-A, 10 de fevereiro de 1997.

Lei n.º 46/86, Diário da República n.º 237/1986, Série I, de 14 de outubro de 1986.

# Anexos

Anexo 1 – Planificação EPE: Quando as histórias se cruzam!

Áreas de Conteúdo	Questões Geradoras	Experiências de Aprendizagem Objetivos Pedagógicos Atividades	Objetivos de investigação	Organização do grupo Recursos	Avaliação	
					Processos	Produtos
<p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> -Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>Reconhecem estas personagens? Estas personagens a que histórias/livros pertencem? Qual é o livro que gostam que vos leiam antes de dormir? Quantas palavras tem o título? O que estarão a fazer neste livro? Onde acontece esta história? Porque é que o porquinho disse que já sabemos o que vai acontecer? (intertextualidade) Porque é que as personagens não estão de acordo? Quais as semelhanças e diferenças em relação aos livros que já conhecem? Como podemos ajudá-las?</p>	<p>Explora a capa /contracapa (processos elaborativos) do livro “O último livro antes de dormir” de Nicola O’Byrne; Identifica o título da história a que pertencem as personagens; Participa em jogos de divisão silábica e de consciência de palavra mediante o batimento de palmas; Comunica a que história pertencem as personagens do livro (contos tradicionais); Escuta a leitura do livro “O último livro antes de dormir” de Nicola O’Byrne; Contacta com “balões de fala” característicos da banda desenhada; Participa nas perguntas que as personagens fazem ao leitor (intertextos); Compreende a dinâmica de interação de pergunta vs. resposta; Identifica a marca textual “Era uma vez” como uma das características do texto narrativo;</p>	<p>Verificar de que modo um livro que recria histórias que fazem parte dos seus intertextos os cativa; Aferir a capacidade de identificar as fases da narrativa num livro- álbum que exige uma leitura hipertextual; Identificar se todas as crianças conhecem a versão de origem das histórias, ou seja os contos tradicionais, conjugadas no livro “O último livro antes de dormir” de Nicola O’Byrne; Identificar se utilizam vocabulário construído/explorado durante o Projeto.</p>	<p>Grande Grupo; Pequeno grupo; Telemóvel (registo fotográfico e gravação: instrumentos de recolha de dados); Livro “O último livro antes de dormir” de Nicola O’Byrne; Marcadores; Quadro;</p>	<p>Capacidade de ativar os intertextos; Compreende os implícitos da narrativa; Partilha o seu conhecimento sobre as histórias presentes neste livro; Compreende o seu papel no grupo; Respeita as opiniões dos colegas; Capacidade de argumentar as suas opiniões;</p>	

<p><b>Domínio da Educação Artística -Subdomínio do Jogo Dramático Teatro</b></p>	<p>Vamos fazer um jogo para que as personagens compreendam que todas as histórias são especiais? Será que estes são os três porquinhos? Como é que eles são? Vamos verificar? O que vamos precisar para medir? Como podemos fazer? Porquê? Conseguem construir a casa dos três porquinhos com o vosso material? O que é que vocês disseram sobre os livros? Vamos partilhar com os porquinhos, o Capuchinho Vermelho, a Cinderela e as outras personagens a letra da nossa música?</p>	<p>Identifica elementos do texto pictórico que remetem para o tempo e espaço da ação; Comunica a sequência/ordem com que as personagens surgem na narrativa; Expressa como poderá contribuir para a reconstrução do livro e da história; Expressa-se através do jogo simbólico mediante o uso de imagens dos livros explorados no projeto; Colabora com outras crianças na recriação/reconto do livro retirado da caixa mistério; Identifica as personagens/livro; Argumenta como identificou o livro “dramatizado”;</p>	<p>Aferir se a articulação entre os livros e o Domínio da Educação Artística contribui para uma maior motivação/fruição para escutar histórias, assim como para uma melhor interpretação do <i>setting</i>; Observar práticas cooperativas em pequeno grupo;</p>	<p>Caixa mistério; Imagens dos livros;</p>	<p>Expressa-se através de mímica;</p>	
<p><b>Domínio da matemática</b></p>	<p>O que precisamos para nos medir? Como vamos nos medir? Quem são os três porquinhos? O que significa maior, menor e médio?</p>	<p>Comunica estratégias ou objetos que permitam resolver a situação problemática; Identifica as caixas como unidade de medida natural/não padronizada e a fita métrica, mediante a grandeza de comprimento como padronizada; Compara a altura indicando características de medida: alto, médio, baixo e maior que/menor que;</p>	<p>Observar práticas cooperativas em pequeno grupo; Aferir a evolução individual na construção de competências transversais.</p>	<p>Caixas; Fita métrica; Marcadores; Papel; Lápis de carvão; Material da caixa ou porta-lápis;</p>	<p>Compreende a importância e a aplicabilidade da utilização de unidades de medida no seu quotidiano;</p>	<p>Marcação da sua altura nas caixas ou no quadro; Registo pictórico;</p>

<b>Domínio da Educação Artística</b> <b>-Subdomínio da Música</b>	<p>O que exploramos na história que ouvimos?</p> <p>Como irão as personagens resolver o problema?</p>	<p>Evoca o registo elaborado sobre os livros;</p> <p>Identifica a mensagem da canção;</p> <p>Comunica sugestões de títulos para a canção;</p> <p>Compreende a importância e a aplicabilidade da canção;</p> <p>Interpreta a canção;</p>		<p>Computador;</p> <p>Letra da canção;</p>	<p>Participação na entoação da canção com expressividade;</p> <p>Vivencia a mensagem da letra da música;</p> <p>Compreensão da inter-relação entre os livros e a música;</p> <p>Compreensão da mensagem da canção;</p>	
<b>Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita</b>  <b>Subdomínio das Artes Visuais</b>	<p>Vamos descobrir o que vai acontecer?</p> <p>Vamos organizar esta história?</p>	<p>Reconta oralmente a narrativa até ao momento de paragem da leitura;</p> <p>Expressa a sua opinião sobre o livro e as atividades exploradas;</p> <p>Continuação da leitura do livro “<i>O Último livro antes de dormir</i>” de <i>Nicola O’ Byrne</i>;</p> <p>Faz o registo pictórico do <i>setting</i> da narrativa.</p>		<p>Cartolinas;</p> <p>Lápis de cera;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>Marcadores.</p>	<p>Dialoga com os colegas como organizar o espaço da cartolina;</p> <p>Respeita as ideias dos colegas.</p>	<p>Registo pictórico.</p>

Anexo 2 – Planificação 1.ºCEB: O que queremos aprender?

Área Curricular Tempo	Desenvolvimento da Atividade Questões Geradoras	Experiências de Aprendizagem Objetivos Pedagógicos Atividades dos alunos	Objetivos de investigação	Organização do grupo Recursos	Avaliação	
					Descritores	Produtos
<p>Área Curricular de Estudo do Meio</p> <p>9:00 – 10:30h</p>	<p>-Apresentação do tema desenvolvimento sustentável.</p> <p>- O que sabem sobre o desenvolvimento sustentável?</p> <p>-O que podemos fazer para contribuir para um desenvolvimento sustentável?</p>	<p>-Comunica as suas ideias sobre o tema Desenvolvimento sustentável;</p> <p>-Elabora o campo lexical do conceito de desenvolvimento sustentável;</p> <p>- Realiza uma atividade procedimental de sistematização dos conhecimentos construídos e do que pretende aprender, a registar em papel de cenário;</p>	<p>-Identificar as conceções prévias sobre o tema do desenvolvimento sustentável;</p>	<p>-Quadro interativo;</p> <p>-Computador;</p>	<p>-Projeta o que pretende desenvolver durante o projeto;</p> <p>- Demonstra capacidade de inter-relacionar novo conhecimento;</p>	<p>-Cartaz;</p>
<p>Área Curricular de Português</p> <p>11:00 – 12:00h</p>	<p>- Qual a temática deste poema?</p> <p>- Como é que a poetisa descreve o mar?</p> <p>- O ser humano respeita o mar?</p> <p>- Com quem vamos partilhar os poemas?</p>	<p>-Visualiza o vídeo: <i>A maior lição do mundo</i>;</p> <p>-Resolve uma ficha de interpretação referente ao vídeo;</p> <p>-Interpreta uma banda desenhada;</p> <p>-Interpreta o poema <i>No fundo do mar</i>, de Sophia de Mello Breyner Andersen;</p> <p>-Declama os poema nas outras turmas (Semana da Leitura);</p> <p>- Partilha da leitura do livro <i>Pinóquio</i> por parte do pai de um aluno;</p>	<p>-Aferir de que modo o trabalho de grupo contribui para a construção de competências transversais;</p>	<p>-Fotocópia do poema <i>No fundo do mar</i> de Sophia de Mello Breyner Andersen;</p> <p>- Ficha de interpretação do vídeo;</p> <p>-Papel de cenário;</p> <p>-Dicionários;</p> <p>-Grelha de avaliação de competências;</p> <p>-Telemóvel (instrumento de recolha de dados);</p> <p>-Individual, grande grupo e pares;</p>	<p>-Comunica e argumenta a sua opinião.</p> <p>- Compreende o seu papel enquanto cidadão e a importância da sua ação.</p>	<p>-Ficha diagnóstica de interpretação do vídeo;</p>
<p>Área Curricular da Matemática</p>	<p>-Como resolver problemas matemáticos relacionados</p>	<p>- Resolve a Ficha de Matemática: unidades de medida;</p> <p>- Continua a resolução da Ficha de Matemática;</p>	<p>-Verificar a mobilização de estratégias que</p>	<p>-Ficha diagnóstica da Área Curricular de Matemática;</p>	<p>- Seleciona a informação relevante na resolução dos problemas.</p>	<p>-Ficha diagnóstica da Área</p>

14:00 – 15:00h	com o desenvolvimento sustentável? -Que estratégias vamos utilizar?	-Comunica a sua estratégia de resolução dos exercícios da Ficha de Matemática;	articulem conteúdos e competências na resolução de problemáticas; -Aferir quais as eventuais dificuldades na interpretação do enunciado;		- Comunica a sua estratégia de resolução, respeitando visões diferentes da sua;	Curricular da Matemática;
<b>-Área Curricular de Estudo do Meio</b> 15:00-16:00h	-O que posso fazer na minha escola e no meu concelho para contribuir para um desenvolvimento sustentável	-Argumenta o que pode fazer no seu quotidiano para um desenvolvimento sustentável. -Resolve uma ficha diagnóstica da Área - Curricular de Estudo do Meio	-Verificar a mobilização de estratégias que articulem conteúdos e competências na resolução de problemáticas.	-Ficha diagnóstica da Área Curricular de Estudo do Meio;	- Compreende o seu papel enquanto cidadão informado e pró-ativo;	-Ficha diagnóstica da Área Curricular de Estudo do Meio.
<b>Área de Expressão Físico- Motora</b> 16:30-17.30h	-Será que a jogar aprendo a reciclar?	-Executa saltos em comprimento; -Compreende as regras do jogo de reciclagem;	-Aferir de que modo o trabalho de grupo contribui para a construção de competências transversais.	-Cordas; - Arcos; - Bolas; - Puzzles.	-Relaciona aprendizagens; -Respeita as regras do jogo em grupo; -Comunica a sua opinião, respeitando perspetivas distintas da sua.	



### Anexo 3 – Ficha de interpretação do vídeo

A ONU (Organização das Nações Unidas) conta com a tua colaboração para ajudares a salvar o planeta. Vê atentamente o vídeo, promovido pela UNICEF, onde crianças, como tu, apresentam as suas ideias para um desenvolvimento sustentável do planeta Terra.



1. Antes da primeira visualização, observa o quadro abaixo. De seguida, completa-o de acordo com as indicações apresentadas. ★

País	Criança (s)	Problema	Solução
Turquia			
Índia			
E.U.A			
Nigéria			
Indonésia			
Síria			

2. O vídeo promove uma viagem à volta do mundo. Indica o primeiro problema apresentado.

---



---

3. As duas irmãs de Bali, apesar de crianças, conseguiram convencer os mais velhos a mudar de atitude face à poluição ambiental no seu país. Que medida tomou o governador?

---



---

4. A última ideia criativa mostra que ainda há muitas crianças e jovens vítimas de desigualdades sociais, nomeadamente no acesso à educação.

- 4.1. Explica a ideia da criança da Síria. ★

---



---

5. Agora chegou a tua vez de escreveres, juntamente com o teu par, uma ideia criativa, com vista ao desenvolvimento sustentável do teu concelho. Segue o percurso de trabalho apresentado:

- Organiza a introdução do teu trabalho, identificando um problema que consideres que prejudica o desenvolvimento sustentável do teu concelho.
- Apresenta a solução para o teu problema, desenvolvendo o teu raciocínio de forma estruturada e valorizando as tuas ideias criativas.
- Conclui a tua planificação, integrando o teu problema/solução num dos 17 objetivos propostos pela ONU, de forma a mostrares que estás decidido a colaborar com esta organização.

---



---



---



---



---



---



---



---

Adaptado do sítio dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável 2030-ONU

### Anexo 4 – Ficha da Área Curricular da Matemática

1. Assinala com Verdadeiro (V) ou Falso (F) as seguintes afirmações:  
Com a unidade de medida metro (m) é adequado medir:

- o comprimento de uma mesa.  
 o comprimento de um lápis.  
 o comprimento de uma secretária.

2. Escreve nas medidas indicadas.

16dm = \_\_\_\_\_ m      20cm = \_\_\_\_\_ dm      50cm = \_\_\_\_\_ m

0,15m = \_\_\_\_\_ dm      0,2m = \_\_\_\_\_ dm      1,2dm = \_\_\_\_\_ cm

3. Compara as unidades de medida através dos sinais: >, =, <.

3m _____ 6dm	20dm _____ 1dm
30dm _____ 3m	0,8 m _____ 8dm
0,6m _____ 5dm	4.5 dm _____ 0,45m

4. Escreve por ordem crescente.

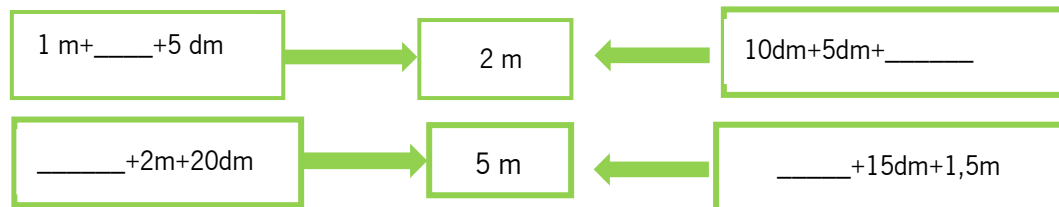
5dm      15dm      1m      10cm      50 dm

\_\_\_\_\_ < \_\_\_\_\_ < \_\_\_\_\_ < \_\_\_\_\_ < \_\_\_\_\_

5. Observa e preenche a tabela segundo os exemplos.

3 metros e 3 decímetros	3,3 m
2 metros e 2 decímetros	
	1,9 m
10 metros e 5 centímetros	

6. Completa de modo a obteres o resultado indicado.



7. No recreio da escola, os alunos do terceiro ano jogaram ao salto em comprimento. Observa os resultados registados na tabela.

Unidades de medida \ Nomes	90 cm	100cm	12dm	1m
Mário				x
Rute			x	
Artur		x		
Helena	x			

- 7.1 Quem efetuou o salto de menor comprimento?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 7.2 Quem deu o salto maior?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7.3 Dois alunos deram um salto igual. Quem são?

---

---

8. A turma do 3.º D decidiu pintar e desenhar, no muro da escola, o símbolo do Desenvolvimento Sustentável. O muro mede 30 metros de comprimento e a turma vai pintar a terça parte do mesmo. Sabendo que no primeiro dia pintaram duas décimas, a que comprimento corresponde? Que parte do símbolo ainda falta pintar? ★

8.1 Os alunos decidiram comprar latas de tinta de cores diferentes para pintar o símbolo do desenvolvimento sustentável. Sabendo que a tinta verde custou 22,40€, a tinta amarela 8,87€ e a tinta vermelha 10,25€, quanto gastaram no total? ★

8.2 Foi necessário comprar mais uma lata de tinta verde. Nesta compra foi entregue uma nota de 100 euros. Qual foi o troco recebido? ★

## Anexo 5 – Ficha da Área Curricular de Estudo do Meio

1. Completa com Verdadeiro (V) ou Falso (F) as seguintes afirmações.

- Todas as plantas têm igual necessidade de água e luz.
- O gato vive em ambientes húmidos e de pouca luz.
- As flores permitem a respiração da planta.
- As folhas produzem o seu próprio alimento e permitem que a planta respire.

2. Completa os espaços com algumas das palavras do quadro.

**solo substâncias flor raiz caule fruto água**

A \_\_\_\_\_ fixa a planta ao \_\_\_\_\_. É ela que absorve a \_\_\_\_\_ e os sais minerais que a planta precisa.

O \_\_\_\_\_ sustenta a planta e transporta as \_\_\_\_\_ desde a raiz até às diferentes partes da planta.

3. Pensa nos frutos de uma planta. Risca a palavra que não é adequada de modo a tornares verdadeiras as afirmações.

- Os frutos são importantes para a nossa respiração/alimentação.
- Dentro dos frutos estão as flores/sementes que dão origem a uma nova folha/planta.

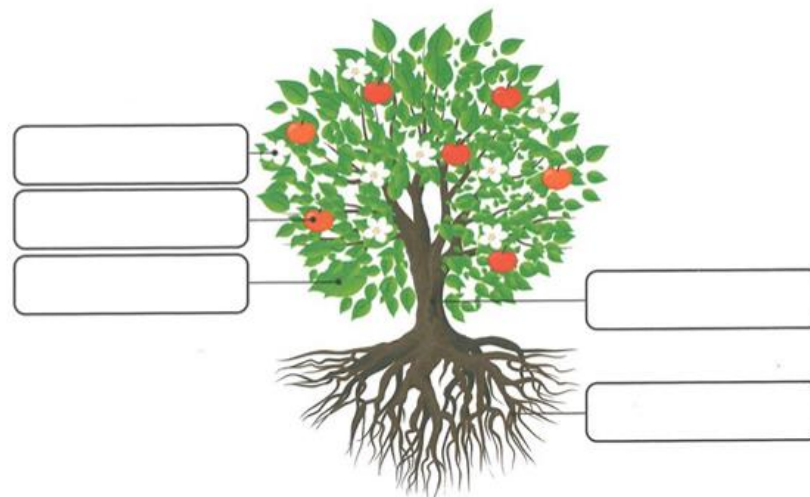
4. O Pedro ouviu a seguinte informação: “Nenhuma raiz das plantas é importante para o ser humano”. Concordas com esta afirmação? Justifica. ★

---



---

5. Completa a legenda.



6. Identifica o tipo de raiz que vês representada em cada figura



7. Imagina que és o Presidente da Junta de Freguesia. Indica uma medida que implementarias para promover o desenvolvimento sustentável. ★

---



---



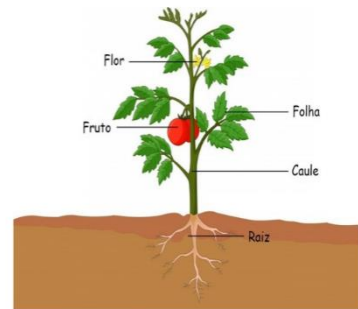
---

## Anexo 6 – PowerPoint sobre as plantas

### Juntos melhoramos o ambiente!



### Partes constituintes das plantas



- Há árvores que não perdem as folhas durante todo o ano. São árvores de folha persistente ou perene. É o caso do pinheiro, da oliveira e da laranjeira.
- Por outro lado, existem outras árvores que perdem as folhas no outono. São árvores de folha caduca como por exemplo o carvalho, a figueira e a macieira.

### Vamos descobrir o que distingue árvores de folha caduca e de folha persistente?



[https://www.youtube.com/watch?v=1Hr3e957l\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=1Hr3e957l_Y)



*Quercus robur*  
Carvalho-alvarinho



Oliveira

### A flor e o fruto

A flor permite a reprodução das plantas. Ela dá origem ao fruto que possui as sementes, que quando caem e existindo condições favoráveis, origina uma nova planta. Geralmente, reproduzem-se por sementes como o feijoeiro, a ervilheira ou o milho. Contudo, há outras que se reproduzem por estaca, nomeadamente a sardineira, a videira ou a roseira. Existem fatores do ambiente que são essenciais para a vida das plantas que são:

- ✓ Água, luz, ar, temperatura e solo.



### Como se reproduzem as plantas?

Vamos descobrir com a Luísa e o Sabidinho!

### Vamos refletir e agir!

1. Qual a importância das plantas?
2. Estamos a protegê-las?
3. O que podemos fazer para ajudar o nosso planeta?

<https://www.youtube.com/watch?v=ctulejDK72Cc>

**NA AULA ACONTECE**

## A reprodução das plantas

Olá, Professora! Ontem estive a ajudar a minha avó. Deram-lhe uns pauzinhos de hortênsias e estivemos a espêta-los em vasos.

Na verdade, não são pauzinhos. São estacas! Há plantas que se reproduzem por estaca.

Pauzinhos?! Ó Luisa, acho que isso não vai dar! Têm de ser sementes.

É isso mesmo, Sabidinho!

E a Professora continuou...

**"As plantas reproduzem-se para originar novas plantas. Como disse o Nuno, podemos colocar uma semente na terra para nascer uma planta nova. Desta forma, ocorre a germinação."**



16 **amiguinho**  
Fevereiro 2019

"Mas também podemos ver a **reprodução por estaca**, se cortarmos uma **parte da planta** (raiz, caule ou folha), e a colocarmos na **terra** ou em **água**."



A minha avó disse que não podemos fazer isso com todas as plantas.

E a tua avó tem toda a razão, Luisa!

**Para saberes mais!**

As **roseiras** reproduzem-se por estaca, se colocares um pedaço do seu caule na terra.

Se colocares uma folha de **violeta** na água, desenvolvem-se raízes.

Outras plantas que se reproduzem por estaca são a da **batata-doce**, a **videira** e a **sardinheira**.



17 **amiguinho**  
Fevereiro 2019

### Guião de Pesquisa

#### **Juntos melhoramos o ambiente!**

4. **Efetua** uma pesquisa sobre árvores de **folha caduca** e árvores de **folha persistente/perene**, através de:
  - ✓ Internet;
  - ✓ Revistas;
  - ✓ Jornais;
  - ✓ Livros;
5. **Procura** a informação mais relevante tendo em consideração os seguintes **critérios**:
  - ✓ Imagens de árvores de folha caduca ou persistente;
  - ✓ A designação do nome da árvore, por exemplo, laranjeira;
  - ✓ Por que razão é uma árvore de folha caduca ou persistente;
  - ✓ Identificação das suas partes constituintes e a sua designação de planta completa ou incompleta;
  - ✓ Importância dessa árvore para o planeta e consequentemente para o ser humano (ex.: alimentação, medicamentos, etc...);
  - ✓ Imagina estratégias para proteger a Floresta (**objetivo 15**: proteger a vida terrestre que integra os 17 objetivos do Desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas).
6. No Dia da Árvore **apresentas** o teu material de pesquisa e **elaboras** um registo coletivo.

## Anexo 9 – PowerPoint: polígonos



### RETA, SEGMENTO DE RETA E SEMIRRETA

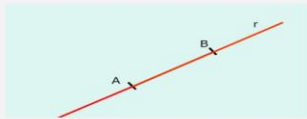
- À nossa volta, conseguimos encontrar exemplos de retas e de segmentos de reta.



A marcação desta estrada assemelha-se a uma reta.

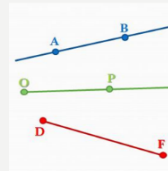


As cordas do balanço lembram segmentos de reta.

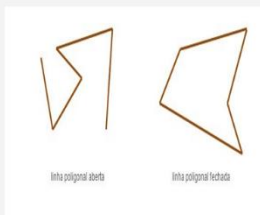


O segmento de reta  $[AB]$  é o conjunto formado pelos pontos A e B, e por todos os pontos da reta  $r$  que se encontram entre A e B. Os pontos A e B são os extremos do segmento de reta  $[AB]$ .

### SEMIRRETA



- A semirreta  $\overrightarrow{OP}$  com origem em O e que passa pelo ponto P, é formada pelo ponto O e por todos os pontos que estão na direção de P relativamente a O.

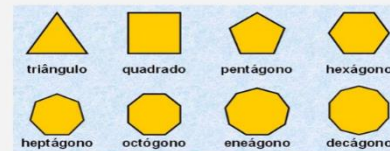


### UMA LINHA POLIGONAL PODE SER ABERTA OU FECHADA.

Repara que uma linha poligonal é sempre formada por segmentos de reta.

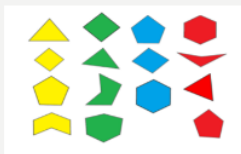
### Classificação de polígonos

- ✓ Assim, os polígonos são superfícies limitadas por segmentos de reta;
- ✓ Uma figura plana formada por uma linha poligonal fechada juntamente com o seu interior, chama-se polígono.



### CLASSIFICAÇÃO DE POLÍGONOS

#### EXEMPLOS DE POLÍGONOS



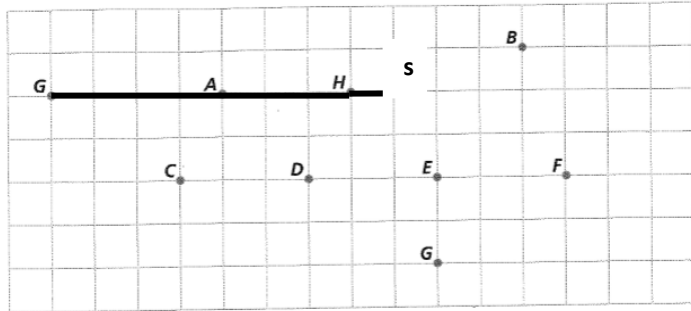
#### CLASSIFICAÇÃO QUANTO AO NÚMERO DE LADOS

- Triângulos- 3 lados;
- Quadriláteros- 4 lados;
- Pentágonos- 5 lados;
- Hexágonos – 6 lados.



## Anexo 10 – Ficha da Área Curricular da Matemática

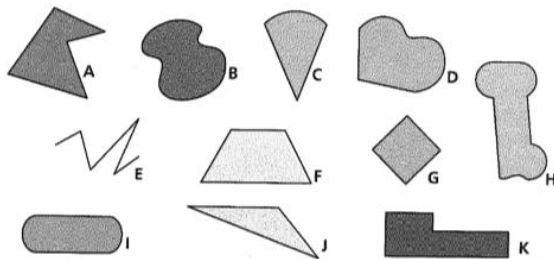
1. Observa a grelha onde estão marcados vários pontos.



- 1.1 Identifica quatro pontos alinhados. \_\_\_\_\_
- 1.2 Identifica dois pontos equidistantes do ponto D. \_\_\_\_\_
- 1.3 Traça duas semirretas opostas com origem no ponto A.
- 1.4 Traça o segmento de reta [CF].
- 1.5 Identifica um segmento de reta na reta s. \_\_\_\_\_

2. Identifica os polígonos e as figuras não poligonais.

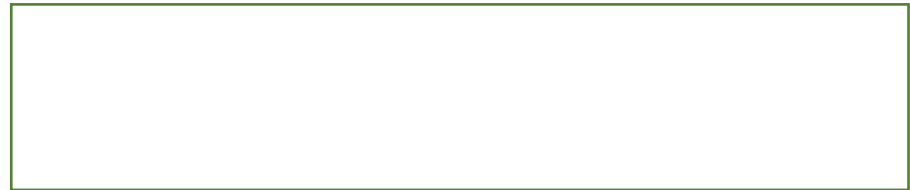
- 2.1 Polígonos: \_\_\_\_\_
- 2.2 Figuras planas não poligonais: \_\_\_\_\_



3. Num reptilário, centro de proteção de espécies répteis, a turma do 3.ºD observou lagartixas -ibéricas, cujo comprimento registou na seguinte tabela.

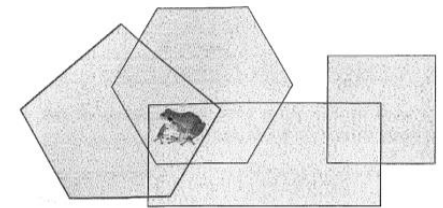
3.1 Com a ajuda de uma régua, traça dois segmentos de reta que representem o comprimento da lagartixa A e da lagartixa B.

Réptil	Comprimento
Lagartixa A	8 cm
Lagartixa B	10 cm
Lagartixa C	12 cm

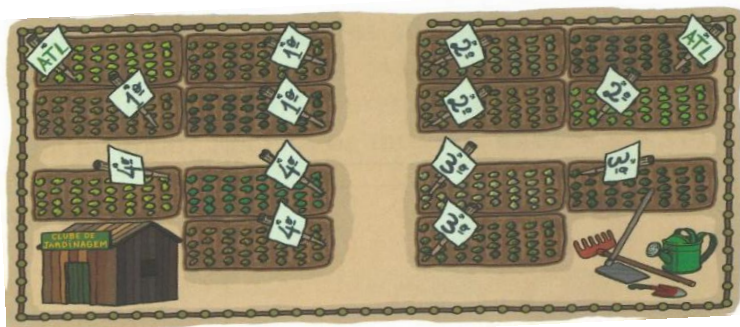


4. Observa a imagem e assinala as afirmações corretas. ☆

- A rã está no exterior de três polígonos.
- A rã está na fronteira de três polígonos.
- A rã está no exterior de um polígono.
- A rã está no exterior de dois polígonos.
- A rã está no interior de três polígonos.



5. Observa a planta do jardim. Com a chegada da primavera, os alunos do 3.º D decidiram melhorar o aspeto dele. ☆



5.1. Se em cada canteiro do 3.º ano estiverem 4 alunos a trabalhar de cada vez, quantas mãos estarão a arrancar as ervas daninhas? Regista os teus cálculos.

5.2 Para trabalhar no jardim existe uma regra: só podem trabalhar em cada canteiro 4 crianças de cada vez. As turmas do 3.º e do 4.º ano têm o mesmo horário de presença no jardim. Quando estas turmas estão lá a trabalhar, quantas crianças é possível contar? Regista os teus cálculos.

## Anexo 11 – Ficha da Área Curricular Português

1. Lê o texto com atenção e responde às questões seguintes.

### A Floresta

Hoje a floresta não é protegida,

Árvores amigas, tu tens de plantar.

Todos unidos podemos vencer,

E a floresta salvar!

Vamos amigos,

Vamo-nos juntar,

Todos unidos,

Amar a floresta, amar!

A tua árvore pode crescer,

Um pouco de esperança, nós vamos vencer,

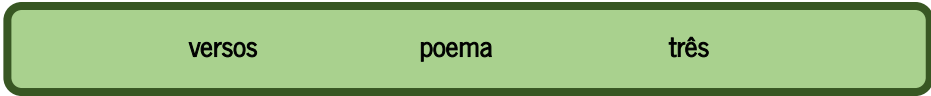
A nossa floresta podemos criar,

Força nós vamos cantar!

Carla Nunes, As 26 comemorações do ano, Edições Convite à Música, 2016

2. Completa as frases com as palavras do esquema.

O texto "A Floresta" é um \_\_\_\_\_ Tem \_\_\_\_\_ estrofes, cada uma com quatro \_\_\_\_\_.



3. Assinala com Verdadeiro (V) ou Falso (F) cada afirmação.

- A floresta é protegida por todos.
- Não vale a pena lutar porque a floresta está destruída.
- As árvores são nossas amigas.
- Se estivermos unidos podemos salvar a floresta.

4. Qual é o conselho da poetisa para salvar a floresta?

---

---

5. O que é preciso para que a árvore referida no poema cresça?

---

---

6. Na seguinte frase **sublinha** os determinantes artigos indefinidos e **rodeia** os determinantes artigos definidos.

“ Um pouco de esperança, nós vamos vencer, a nossa floresta podemos criar”

7. Diz por palavras tuas o significado do 1.º verso da primeira estrofe: "Hoje a floresta não é protegida". ☆

---

---

---

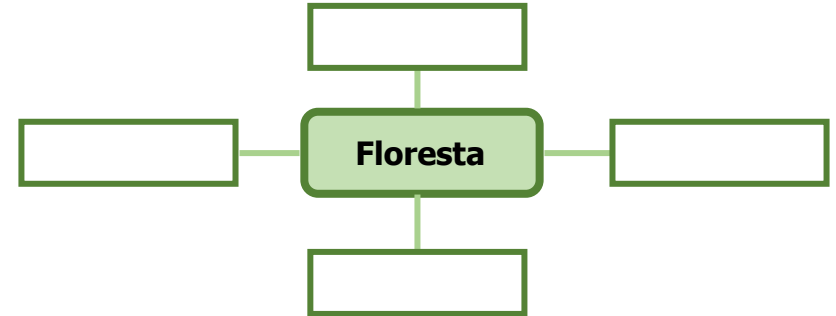
8. Transcreve do poema três verbos. Pinta de verde a última vogal (vogal temática) de cada verbo no infinitivo.

---

---

---

9. Elabora o campo lexical de floresta.



10. Assinala com X o conjunto formado apenas por adjetivos.



11. De manhã, plantámos árvores, no jardim da escola. Escreve, no teu caderno, um pequeno texto onde descrevas como decorreu a atividade e qual a sua importância para o ambiente. ☆

## Anexo 12 – Guião de leitura – Dimensão paratextual

### Pré-leitura

1. Completa o esquema.

Título		
Autor		
Ilustrador		
Editora		
Ano de publicação		

1.1 Foca a tua atenção na ilustração da capa.

Descreve-a. ☆

---

---

---

1.2 Relaciona a ilustração da capa com o título do livro. Explica, por palavras tuas, em que medida esta poderá fornecer pistas relativamente à narrativa. ☆

---

---

---

---

À descoberta de contradições!



## A Contradição Humana

Com o devido espírito de contradição

Afonso Cruz

### 1.ª Contradição

Percebi, certo dia, que o espelho do meu quarto é uma grande contradição: o meu lado esquerdo, quando refletido, torna-se direito – e o direito, esquerdo –, mas a parte de cima não se torna parte de baixo. Nem a parte de baixo, parte de cima. Acontece o mesmo com o meu gato. Mesmo quando se vira o espelho ao contrário.

**Personagem (Quem?)** – \_\_\_\_\_

**Tempo (Quando?)** – \_\_\_\_\_

**Espaço (Onde?)** – \_\_\_\_\_

**Contradição (O quê?)** – \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


**Reconta a contradição** – \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo 14 – Desafio matemático- Biografia de Afonso Cruz

	Escola EB1 de Gandarela de Basto
Nome: _____	Turma: _____
Data: _____	Observações: _____

### Desafio Matemático: Plamatix



1. Lê, atentamente, a biografia do escritor Afonso Cruz.

Afonso Cruz nasceu em 1971, na Figueira da Foz. Desde 2013 que colabora numa crónica mensal no Jornal de Letras, Artes e Ideias sob o título *Paralaxe*.

Recebeu vários prémios e distinções nas diversas áreas em que trabalha, nomeadamente Grande Prémio do Conto Camilo Castelo Branco/APE 2010 (Enciclopédia da estória universal), Prémio Ler/Booktailors na categoria Melhor Ilustração Original e Menção Especial do Prémio Nacional de Ilustração 2011 (*A Contradição Humana*).

Os seus livros têm ganho grande projeção nacional e internacional. Várias obras suas foram já editadas no estrangeiro.

Adaptado de [www.comunidadeculturaearte.com/afonso-cruz-de-a-a-z/](http://www.comunidadeculturaearte.com/afonso-cruz-de-a-a-z/)

2. Em que século nasceu o escritor Afonso Cruz?

---

#### 2.1 Quantos anos tem Afonso Cruz?

#### 2.2 Quantas décadas passaram desde o seu nascimento?

3. Nos últimos 3 meses do ano passado, numa livraria de Celorico de Basto, foram vendidos 10000 livros. Destes, 7354 eram de autores estrangeiros. Quantos seriam os livros de autores portugueses?

## Anexo 15 – Canção

A canção da contradição!

Certo dia aprendi,  
O que é uma contradição  
Se também queres saber.  
Escuta esta canção!  
Descobri que os cientistas,  
Não conseguem explicar tudo!  
Como é que a minha tia gosta de pássaros  
E os prende em gaiolas!

O vizinho do sétimo esquerdo,  
Que toca piano e nunca desafina.  
Fica feliz com músicas tristes.  
Não compreendo o porquê,  
Tanto aqui, como na China!

A dona Assunção,  
Adora café com açúcar.  
Mas, nem isso lhe adoça  
O seu amargo coração!

A contradição é inerente,  
À nossa condição!  
Vamos lá agir  
Com muita imaginação.  
Protege o futuro de cada geração!

} Refrão

Instrumental Edições Convite à Música, *Proteger a Natureza*, s/d

## Anexo 16 – Ficha de Pós-leitura

### Já sei! Características do texto narrativo:

- ✓ Narra factos ou acontecimentos;
- ✓ Localiza os acontecimentos no espaço (Onde) e no tempo (Quando);
- ✓ Geralmente, os verbos surgem no passado do indicativo;
- ✓ Pode incluir descrições de lugares, factos, objetos ou personagens;
- ✓ O texto narrativo divide-se em situação inicial/introdução, peripécias/desenvolvimento e situação final/conclusão.

### Planificar a continuação do livro *A Contradição Humana*

1. Dialoga com o teu par sobre contradições que observam no vosso quotidiano, ou que tu mesmo faças.
2. Regista o teu plano de texto no quadro seguinte.

Personagem(ns)
↓
Espaço e Tempo
↓
Contradição/Problema

### Planificar a continuação do livro *A Contradição Humana*

3. Dialoga com o teu par sobre contradições que observam no vosso quotidiano, ou que tu mesmo faças.
4. Elabora o protótipo da ilustração e do texto, tendo por base a contradição escolhida pelo teu grupo

_____
_____
_____

## Anexo 17 – Desafios Gramatix:

### Adjetivos

1. Lê as frases seguintes adaptadas do livro *A Contradição Humana*. Completa os espaços com os adjetivos do quadro.

1.1 Percebi, certo dia, que o espelho do meu quarto é uma \_\_\_\_\_contradição.

1.2 O pianista tem uns cabelos\_\_\_\_\_e uns dedos \_\_\_\_\_.

1.3 Gosta de tocar músicas tristes e isso deixa-o \_\_\_\_\_.

1.4 O Sr. Gomes é um grande \_\_\_\_\_que usa óculos e barba cheia de ondas\_\_\_\_\_.

1.5 Uma das coisas mais\_\_\_\_\_é a dona Assunção gostar de café \_\_\_\_\_, mas ser uma pessoa\_\_\_\_\_.

1.6 A Carlinha é uma menina muito\_\_\_\_\_.

2. Na questão 1.5 como se classifica a relação entre os adjetivos com que completaste os espaços.

---

---

despenteados  
grande  
erudito  
feliz  
espantosas  
elegante  
doce  
brancas  
amarga

3. Completa os espaços com as palavras presentes no quadro.

adjetivos – depois –  
qualificam - nomes

### Adjetivos

As palavras que \_\_\_\_\_ os nomes chamam -se\_\_\_\_\_.

Os adjetivos aparecem junto aos \_\_\_\_\_ antes ou \_\_\_\_\_ deles.



### *Determinantes possessivos e demonstrativos*

1. Lê as frases seguintes adaptadas do livro *A Contradição Humana*. Completa os espaços com determinantes possessivos.

1.1 Eu adoro o espelho do \_\_\_\_\_ quarto.

1.2 A senhora Agnese e a dona Assunção adoram beber o \_\_\_\_\_ café.

1.3 Eu adoro que a \_\_\_\_\_ tia me cante para adormecer.

1.4 Ó senhora Agnese, a que horas chega o \_\_\_\_\_ filho?

1.5 Para onde vais com o \_\_\_\_\_ telescópio?

2. Lê as frases seguintes adaptadas do livro *A Contradição Humana*. Preenche os espaços com determinantes demonstrativos.

2.1 O Sr. Oliveira perguntou ao Sr. Gomes:

2.2 Sr. Gomes, \_\_\_\_\_ telescópio é funciona?

2.3 Estás a ver \_\_\_\_\_ estrela? O que parece?

2.4 \_\_\_\_\_ gato deve ser meigo!

3. Completa os espaços com as palavras presentes no quadro.

pertença	possessivos	nome	vosso	objeto
essa	aquela	fala	localização	pessoa

#### **Determinantes Possessivos**

As palavras meu, teu, seu nosso e \_\_\_\_\_ indicam uma relação de \_\_\_\_\_, ou seja, alguém é possuidor do \_\_\_\_\_ ou do ser referido. Estão junto de um \_\_\_\_\_, por isso chamam-se determinantes \_\_\_\_\_.

#### **Determinantes Demonstrativos**

As palavras este ou esta, esse ou \_\_\_\_\_, aquele ou \_\_\_\_\_, demonstram a \_\_\_\_\_ dos objetos em relação à pessoa que \_\_\_\_\_ ou em relação à \_\_\_\_\_ para quem se fala.

### *Tempos e formas verbais*

1. Lê as frases seguintes adaptadas do livro *A Contradição Humana*. Reescreve as frases, passando as formas verbais que estão no tempo futuro para o tempo passado do indicativo.

1.1 Acontecerá o mesmo com o meu gato.

---

1.2 Eu perceberei que o espelho do meu quarto é uma contradição.

---

1.3 Dentro das pessoas habitarão as maiores contradições.

---

1.4 A minha tia gostará muito de pássaros.

---

1.5 No prédio ao lado viverá uma senhora que saberá tudo.

---

2. Lê as frases seguintes adaptadas do livro *A Contradição Humana*. Reescreve as frases, passando as formas verbais que estão no tempo passado para o futuro do indicativo.

2.1 Ele olhou para os lados e atravessou a rua.

---

2.2 A senhora Agnese reparou como as pessoas observam as outras.

---

2.3 Ela ouviu as músicas tristes do pianista e gritou.

---

3. Completa os espaços com as palavras presentes no quadro.

depois	antes	tempos verbais	estado	ação
--------	-------	----------------	--------	------

#### **Verbos - Forma Verbal: Passado e Futuro**

Os momentos em que a ação se passa são os \_\_\_\_\_.

No tempo passado os verbos expressam ações ou estados que aconteceram \_\_\_\_\_ de dizer.

O tempo futuro indica uma \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_ que só ocorrerá \_\_\_\_\_ de se falar dele.

### *Tempos e formas verbais*

1. Lê as frases seguintes adaptadas do livro *A Contradição Humana*. Reescreve as frases, passando as formas verbais que estão no tempo presente para o tempo passado do indicativo.

1.1 A dona Assunção põe açúcar no café.

---

1.2 Ninguém tem mais amigos do que a minha prima que vive na Ilha da Madeira.

---

1.3 A minha tia canta para me adormecer.

---

1.4 O domador diz que não tem medo de leões.

---

1.5 O Sr. Gomes lê muitos livros.

---

2. Lê as frases seguintes adaptadas do livro *A Contradição Humana*. Reescreve as frases, passando as formas verbais que estão no tempo passado para o presente do indicativo.

2.1 O Sr. Gomes aprendeu o nome das estrelas.

---

2.2 O vizinho do sétimo esquerdo tocou piano e cantou.

---

2. Completa os espaços com as palavras presentes no quadro.

tempos verbais    depois    ação    estado    momento

#### **Verbos - Forma Verbal: Presente e Passado**

Os momentos em que a ação se passa são os \_\_\_\_\_.

No tempo passado os verbos expressam ações ou estados que aconteceram \_\_\_\_\_ de dizer.

O tempo presente indica uma \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_ que ocorrerem no \_\_\_\_\_ em que se fala.

## Anexo 18 - Primeiro e segundo questionário na EPE



No âmbito do projeto de Mestrado “O contributo dos livros na construção de competências” estabelecido entre o Jardim de Infância de Gandarela de Basto e a Universidade do Minho pedimos a sua colaboração neste questionário sobre o gosto pelos livros do seu educando. Não existem respostas certas ou erradas, apenas pretendemos melhorar o contacto com os livros no quotidiano das crianças. Este será utilizado para fins pedagógicos, garantindo-se a confidencialidade dos participantes.

- O seu filho é:  
Menino  Menina
- Considera importante que o seu educando escute histórias no Jardim de Infância?  
Sim  Não sei  Não
- 2.1 Porquê?
3. Quais as temáticas preferidas do seu educando relativamente aos livros?  
Animais  Natureza  Princesas  Outra:
4. Costuma ler livros ao seu educando?  
Sim  Não
- 4.1 Quantas vezes por semana?  
Nenhuma  Uma  Duas  Mais
5. Compra ou requisita livros para o seu educando?  
Sim  Não
6. Frequenta a Biblioteca Municipal ou a Feira do livro?  
Sim  Não

Obrigada, a Educadora Maria da Conceição Leite Pires e a Estagiária de Mestrado Isabel Patrícia Rodrigues dos Reis



No âmbito do projeto de Mestrado, “O contributo dos livros na construção de competências” estabelecido entre o Jardim de Infância de Gandarela de Basto e a Universidade do Minho pedimos a sua colaboração neste segundo questionário sobre o gosto pelos livros do seu educando. Não existem respostas certas ou erradas, apenas pretendemos melhorar o contacto com os livros no quotidiano das crianças. Este será utilizado para fins pedagógicos, garantindo-se a confidencialidade dos participantes.

- Neste momento, o seu educando demonstra interesse pelos livros:  
Sim  Não
- Comparativamente, no início do ano letivo, o seu educando solicita que lhe leia:  
O mesmo nº de vezes  Mais vezes  Menos vezes
- Considera que o seu educando se expressa de modo mais fluente:  
Sim  Não
- Quantas vezes por semana lê ao seu filho/a?  
Nenhuma  Uma  Duas  Três  Quatro  Mais
- Considera que o seu educando dialoga sobre as atividades vivenciadas no Jardim de Infância através da exploração dos livros?  
Sim  Não
- Solicita levar livros para o Jardim de Infância para partilhar com os colegas de grupo?  
Sim  Não
- Demonstra interesse/curiosidade por saber o que está escrito num livro jornal, revista, indicações de itinerários, ou outros suportes onde reconheça “letras”(comparando com o início do ano letivo)?  
Menor  Igual  Maior
- Pergunte ao seu educando qual o nome do livro preferido que escutou no Jardim de Infância neste ano letivo. Porque gostou desse livro?

Obrigada pela sua colaboração, a Educadora Maria da Conceição Leite Pires e a Estagiária de Mestrado Isabel Patrícia Rodrigues dos Reis

## Sessões da Educação Pré-Escolar

### Anexo 19 - 2.ª/3.ª Sessões: À descoberta dos animais em cooperação!

#### Descrição

Neste segundo dia de intervenção realizado no dia 7 de novembro, explorou-se livro *O Grufalão* de Julia Donaldson, neste caso mediante o suporte de fantoches com o objetivo de motivar as crianças a escutar uma história de modo distinto possibilitando uma interação diferente com as personagens da narrativa. Trata-se de um livro que pertence ao Plano Nacional de Leitura e devido à sua categorização como livro-álbum apresenta potencialidades que consideramos que se incluem nos interesses deste grupo. Assim, verifica-se que as suas características identitárias ao nível dos elementos paratextuais como o formato, o diminuto número de páginas, a impressão de elevada qualidade policromática, e fundamentalmente a simbiose entre o texto verbal e icónico na construção da chave comunicacional revela-se, segundo Ana Margarida Ramos:

“uma forma híbrida de narrar uma história (...) especialmente apropriado para pequenos leitores, permitindo uma fruição precoce e autónoma” e contribui para “o desenvolvimento de inúmeras competências e exige dos seus leitores capacidade de observação, de realização de inferências, leitura de implícitos, antecipação de possibilidades, confirmação de interpretações” (2018, p. 29).

Refira-se que a temática dos animais presente no livro supramencionado foi um dos eixos ideotemáticos referidos pelas crianças nas conceções prévias sobre os livros, e novamente referenciado no dia anterior a esta intervenção, pelo que o livro selecionado respeita e valoriza as opiniões destas. Denote-se que este contexto pedagógico se inscreve dentro de uma vila com uma tipologia rural, e que a maioria das crianças tem hortas e/ou animais em casa, facto que poderá explicar a sua predileção pelo universo animal, visto que pertence ao seu meio próximo. Segundo Ana Margarida Ramos esta temática é recorrente no “imaginário infantil”, pois:

“os animais pela sua multiplicidade de formas, tamanhos, aparências, habitats (...) configuram um mundo repleto de possibilidades, surgindo, aos olhos da criança, como extraordinárias ‘máquinas’ insufladas de vida própria” e simultaneamente permitem “projeções de dilemas existenciais, além de oferecerem exemplos de identificação e formas de reconhecimento” (2018, p. 57).

No que diz respeito à intervenção iniciou-se no período da manhã, mantendo a rotina de relaxamento no átrio e de acolhimento na manta. Posteriormente, evocou-se as pinturas que tinham realizado no dia anterior, expostas nas paredes da sala, perguntando: *quem nos vem visitar?*, tendo as crianças referido os vários animais que tinham registado. Durante esta interação as crianças mostraram-se participativas, felizes e motivadas reagindo ao diálogo das personagens através de risos, sendo que nesta interação duas crianças do grupo de três anos (J.P; M.B.)

expressaram-se, pela primeira vez, oralmente com frequência, afirmando respetivamente: *rato, rato estou aqui! e olá rato*, o que consideramos relevante, e provavelmente marcará uma transição no modo como preferem comunicar, pois habitualmente apontam o que pretendem ou usam uma das “carinhas de emoções” que introduzimos para apoiar as crianças que demonstravam dificuldade em expressar-se. De forma a conferir continuidade à exploração da narrativa as crianças dramatizaram-nas mediante o recurso à expressão corporal, nomeadamente o modo de locomoção das personagens da história e os sons que produzem. Por exemplo, no caso da cobra as crianças rastejaram e diziam “sssss...”, e assim sucessivamente.

Esta atividade possibilitou que várias crianças do grupo comunicassem a sua opinião e que as que habitualmente já o fazem começassem a esperar pela sua vez de intervir, demonstrando respeito pelas opiniões das outras crianças, facto que assinalamos como positivo.

No que concerne ao período tarde, dialogou-se com o grupo sobre a possibilidade de contarem e partilharem a história *O Grufalão* com a turma do terceiro ano, sendo que esta proposta teve uma reação positiva, por exemplo, o M.T disse: *sim, sim e quando é?*, ao qual respondeu-se *amanhã de manhã, mas têm que fazer um plano*. No diálogo de planeamento definiram o local, tendo optado pela sala de espelhos, facto que apoiamos, visto que justificaram dizendo que tinha espaço para todos.

No momento subsequente, escolheram quem apresentaria o livro em cooperação comigo, tendo votado maioritariamente na M.C. Saliente-se que este debate e decisão por votação possibilitou que escolhessem quem teria o papel de cada personagem, refletindo e expressando oralmente os motivos das suas escolhas.

Na fase de observação participante este grupo apresentava dificuldades de planeamento, de escutar opiniões diferentes, de esperar para falar, comportamento que ainda se verifica, mas que se tem atenuado

paulatinamente mediante esta base de diálogo em que todas as crianças participam nas decisões do grupo, componente focada nas OCEPE:

”esta autonomia passa igualmente pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo e a sua distribuição equitativa. Esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a cooperação” (2016, p. 36).



Figura 28 – Cooperação com o grupo do 3ºano

Durante este processo de decisão definiram como pretendiam fazer o registo desta atividade, tendo optado por uma elaborar uma notícia, tipo de texto que já exploraram anteriormente. Esta opção resultou de uma partilha de ideias como documenta o D.B:

**M.T:** *Assim todos veem o que fizemos!*

**M.M:** *Sim fica no quadro da entrada as pessoas ficam a saber.*

**Estagiária:** *Ficam a saber o quê?*

**M.V:** *Diz o que fizemos,hã... é como aqueles livros...*

**S.T:** *As enciclo...não sei.*

**Estagiária:** *Alguém se lembra do nome desses livros? Estão na área da biblioteca. (apontando para o local)*

**M.V:** *Têm informação e imagens.*

**MC:** *São as enciclopédias!*

**Estagiária:** *Como te recordaste do nome M.C?*

**M.C:** *Já as usamos quando foi para descobrir coisas sobre as formigas.*

Esta diálogo indicia que a exploração desenvolvida na fase da observação participante e desde a implementação do projeto de intervenção-investigação, mediante a potenciação situada de *questões regenerativas* e de vocabulário significativo e cientificamente correto desenvolvido no âmbito do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita começa gradualmente a construir-se, facto que poderá estar relacionado com a implementação de:

“estratégias que promovam um reforço afetivo, como os concursos, os projetos, as visitas de estudo ou os jornais escolares, uma vez que proporcionam experiências agradáveis com a leitura, nomeadamente porque não fazem da leitura um fim, mas um meio para atingir determinado fim. Estratégias deste tipo, assentes na motivação extrínseca, pretendem introduzir a leitura na prática diária, interiorizando a sua necessidade, promovendo a motivação intrínseca e contribuindo de forma decisiva para a formação de leitores” (Viana, 2009, p. 24).

Para além disso, acordaram que a notícia seria elaborada por ambos os grupos através da partilha de ideias que contribuem para “a aprendizagem de todos e tome também consciência de si como aprendente”, tal como previsto nas OCEPE (2016, p. 38).

Em conformidade com o que as crianças delinearam no dia anterior, no período da manhã decorreu a terceira sessão de intervenção de cariz cooperativo e transversal ao grupo de crianças do Jardim de Infância e do terceiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, antes de irem para sala de espelhos fizeram a revisão do plano que tinham perspetivado. Assim, num primeiro momento, a M.C apresentou a personagem que surge na capa do livro, tal como a contracapa. Posteriormente, a M.C perguntou *quem são as personagens da história?*, tendo as crianças do terceiro ano mencionado o grufalão, o rato e o esquilo que surgem nos elementos paratextuais.

Perspetivaram também uma história de *terror na floresta*, pois segundo estes o *grufalão é muito assustador*. Refira-se que associaram facilmente o título da história com a imagem do “monstro” que surge na posição central do livro, contudo nenhuma destas crianças tinha lido este livro apesar de integrar a lista de leitura autónoma do *Plano Nacional de Leitura*.

De salientar que as crianças do Jardim de Infância que contaram a história oralmente, apenas precisaram de apoio pontualmente no reconto da narrativa, o que demonstra que se as atividades forem significativas e contextualizadas as crianças progressivamente constroem um percurso que lhes permite uma comunicação oral paulatinamente mais competente e autónoma. Refira-se que este facto poderá estar relacionado com a seleção de um livro, neste caso *O Grufalão*, que integra personagens e um espaço de ação que reproduz “universos próximos, estabelecendo relações com a realidade envolvente, ou tornando mais claros conceitos abstratos, através de exemplos particulares” (Ramos & Reis, 2014, p. 151).

No final deste momento estabeleceu-se a interação entre os grupos colocando questões e refletindo nas similitudes e as diferenças entre o que perspetivaram sobre a narrativa e o que realmente escutaram, estimulando um pensamento de índole metacognitivo. Por fim, nesta fase de pós-leitura partilharam o que gostaram mais na história procurando fundamentar as suas opiniões. Sublinhe-se que na perspetiva de Ramos & Reis:

” na fase de pós-leitura, que pode incluir uma releitura com vista a pedir comentários ou intervenções das crianças, pretende-se que as orientações do adulto tenham em vista o reforço da compreensão e da sistematização da compreensão, nomeadamente através da confirmação de expectativas, da avaliação da leitura e do livro e da construção e expressão de opiniões pessoais sobre o livro e o seu conteúdo” (2014, p. 153).

Por conseguinte, as crianças intervieram sugerindo como deveriam redigir a notícia, tendo-se anotado as suas ideias relativas à sugestão do título da notícia, se colocavam uma fotografia da atividade, assim como as principais características de uma notícia. No dia subsequente partilhou-se a notícia com a comunidade no Jornal de Parede, *O Cantinho da Gandarela*, presente no átrio de entrada comum ao Jardim de Infância e ao 1.º Ciclo, valorizando esta iniciativa de cooperação entre estes dois grupos de crianças.



## Investigação

Objetivos de Investigação	Instrumentos de recolha de dados
Verificar se os fantoches possibilitam uma melhor compreensão da narrativa. Identificar se os fantoches se configuram como um reforço positivo ao nível da comunicação oral e pictórica. Identificar alterações na cooperação do grupo. Aferir o desenvolvimento de competências transversais.	Registos fotográficos Registos áudio I.C D.B

Nesta sessão as crianças demonstraram-se curiosas por descobrir *os animais que as vinham visitar*, em conformidade com o que tinham explorado e perspetivado na 1.ª sessão do projeto. No que concerne à fase de exploração do livro-álbum *O Grufalão*, as crianças manifestaram-se ao nível da comunicação oral de modo positivo, gerando-se o efeito de reforço positivo que pretendíamos aferir. Assim, confirmou-se que o grupo comunicou de modo mais assertivo e evidenciou mudanças no processo de cooperação, fundamentalmente aquando do reconto do *setting* narrativa, respeitando as intervenções de cada criança e esperando pela sua vez sem comentários depreciativos ou conflitos de assinalar.

Neste sentido, evidenciamos o excerto de um dos diálogos estabelecidos pelas crianças durante a dramatização do livro referido anteriormente. Estas indiciam o desenvolvimento das competências transversais/ *saberes* postuladas por Cachapuz, incluídas na categorização do **saber 1 - aprender a aprender**, do **saber 2 - comunicar adequadamente** e do **saber 3 - exercer uma cidadania ativa** presente no capítulo III, ponto 2.9. Atente-se:

**M.T:** *Era uma vez um rato muito esperto. Olá sou o rato!*

**M.C:** *Vivia na floresta. Um dia apareceu o grufalão. Eu sou o Grufalão!*

**S.T:** *Vou comer-te!*

**M.M:** *Não vais, porque ele é muito forte.*

**M.C:** *Todos têm medo de mim, anda comigo.*

**M.T:** *É para admirar, és tão pequeno.*

**D.V:** *Sssss. Anda cá ratinho, vem ao meu jantar. Ui! Vou embora.*

**M.C:** *Eu disse-te. Todos têm medo de mim. Sou o mais feroz desta floresta.*

**M.T:** *Estou admirado.*

**J.P:** *Piu, piu! Olá rato! Gosto de ti! Vou sair... (risos)*

**M.C:** *Vês grufalão? Sou o animal mais corajoso e forte.*

**M.T:** *Não sei o que dizer. (risos)*

**M.C:** *Sabes a minha barriga está sem comida. Quero puré de grufalão!*

**M.T:** *Adeus!*

**M.V:** *O ratinho estava feliz e até comeu uma noz!*

Esta dramatização possibilitou que as crianças se organizassem e funcionassem em pequeno grupo. Por conseguinte, dialogaram e definiram como manuseariam os fantoches e que personagem representaria cada elemento do grupo. Neste caso específico os fantoches funcionaram como reforço positivo, pois permitiram uma comunicação mais consistente e o emergir de competências de índole cooperativo como o diálogo, a definição de estratégias, a partilha de ideias e o consenso. Denote-se a utilização de expressões por parte de algumas crianças próximas das retratadas no livro e o uso de sons característicos de cada animal (onomatopeias).

Esta abordagem revelou-se crucial, como primeira etapa do desenvolvimento de competências transversais. Neste sentido, consideramos que o recurso a este recurso/suporte pedagógico (fantoches) permitiu a construção gradual e situada da linguagem oral, bem como a edificação da identidade individual e grupal.

Importa sublinhar a articulação intencional do Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita tendo-se revelado pertinente, pois conjuga a dimensão do jogo, a temática dos animais que as crianças revelam interesse com outra que carece de amplificação, isto é, a comunicação oral como está patente nas OCEPE:

“a disponibilização de objetos (fantoches de dedo, de luva ou marionetas de vara, etc.) que facilitem a expressão e a comunicação (...)”, sendo ainda sublinhado que “decorre da intervenção do/a educador/a, o apoio às propostas das crianças que permitem a realização de uma representação dramática mais complexa, que implica um encadeamento de ações e o seguimento de uma estrutura narrativa com um fio condutor, em que são recriadas personagens” (2016, pp. 52-53).

Posteriormente, retomou-se o processo dialógico de modo a verificarmos se este recurso/suporte pedagógico se configurou motivador para as crianças e se efetivamente contribuiu para uma maior competência comunicativa e reflexiva sobre o que experienciaram.

**Estagiária:** *Gostaram de contar uma história utilizando fantoches?*

**D.L:** *Adorei. Nunca mexi em fantoches!*

**M.M:** *Gostei muito. Podemos ter mais?*

**Estagiária:** *Sim M.M. Mas do que gostaste?*

**M.M:** *Dos fantoches.*

**Estagiária:** *Só gostaram do livro devido aos fantoches?*

**M.C:** *Ajudou. Mas a história é bonita.*

**Estagiária:** *Ajudou? O que queres dizer M.C?*

**M.C:** *Consegui lembrar a história melhor.*

**Estagiária:** *Os fantoches ajudaram a que te recordasses dos vários momentos da história?*

**H.S:** *E das personagens.*

**S.T:** *Os fantoches ajudam. Mas temos que gostar dos livros, tendo fantoches ou não.*

**Estagiária:** *É isso mesmo S. Nós vamos ter a visita de outros animais com fantoches. Mas ainda bem que começam a gostar de ouvir a ler histórias O que descobrimos com esta história?*

**J.P:** *O rato é esperto.*

**Estagiária:** *Porquê?*

**C.M:** *Porque ele é pequeno, mas conseguiu resolver.*

**Estagiária:** *O que é que ele resolveu?*

**M.T:** *Arranjou uma maneira de não ser comido pelo grufalão.*

**Estagiária:** *Todos os animais são importantes?*

**D.V:** *Sim, porque todos fazem falta na Natureza.*

**L.M:** *Mas alguns são maus.*

**Estagiária:** *Será que são maus ou nós é que lhes fazemos mal?*

**C.M:** *Os animais são nossos amigos.*

**Estagiária:** *Não devemos é destruir o habitat, ou seja, a casa deles. O que devemos fazer?*

**D.L:** *Respeitar.*

**Estagiária:** *Tal como no nosso grupo também temos que nos respeitar ao contar a história, ajudaram-se?*

**(sim em uníssonos)**

**M.C:** *Hoje sim. Temos que continuar.*

Este excerto alude, que para várias crianças os fantoches constituíram um reforço positivo. No caso do J.P evidencia-se este facto, pois constitui o primeiro momento em que efetivamente comunica a sua opinião e adere às atividades.

Sublinhe-se a utilização de conectores adversativos e de causa ao nível do vocabulário e uma comunicação mais consistente na dimensão crítica (**saber 4 - desenvolver espírito crítico**), patente na reflexão da importância dos animais e na autoavaliação do grupo face ao modo como interagiram, expresso na afirmação final da M.C, o que concretiza o que as investigadoras constataram, isto é, o grupo carecia de estratégias promotoras do trabalho cooperativo e do desenvolvimento de competências que lhes permitam uma cidadania pró-ativa e consciente.

Com o intuito de planear o modo como pretendiam fazer o registo pictórico, procurou-se identificar se as crianças conheciam as características físicas dos animais abordados.

Estes aspetos relativos ao conhecimento do mundo físico e natural suscitaram dúvidas pelo que perguntou-se:

**Estagiária:** *Querem saber mais sobre a cobra, o rato e a coruja? Onde podemos procurar informação?*

**M.C:** *No computador.*

**S.T:** *Nos livros também dá.*

**Estagiária:** *Muito bem pensado. São boas hipóteses para pesquisarmos e assim sabermos mais sobre esses animais.*

**Estagiária:** *Posso saber mais sobre o rato em que livros?*

**L.M:** *Em qualquer um.*

**Estagiária:** *Concordam com a L.?*

**M.C:** *Não. Os livros são diferentes.*

**M.T:** *Uns contam histórias e outros não.*

**Estagiária:** *Os livros como O Grufalão narram uma história. O que precisamos é de um livro que nos informe como é o revestimento, a parte exterior do rato, a alimentação, ou seja o que come.*

**M.C:** *São as enciclopédias.*

**Estagiária:** *Vamos dizer para não nos esquecermos.*

**(enciclopédias em uníssono)**

Desta forma, complementou-se esta pesquisa explicitando-se, mostrando-se e lendo-se informação que constava na enciclopédia, visto que apenas três crianças do grupo reconheciam funcionalidades distintas consoante o tipo de livro. Após esta exploração pormenorizada, a maioria das crianças compreendeu a diferença entre as histórias como *O Grufalão* e as enciclopédias. Alude-se às N.C que documentam uma evolução positiva do **saber 4 - desenvolver espírito crítico** e **saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos**:

**Estagiária:** *Como começa a história do grufalão?*

**M.M:** *Está tudo bem e começa com era uma vez.*

**Estagiária:** *E depois o que acontece?*

**D.V:** *Muitos problemas.*

**M.V:** *O rato fica feliz.*

**Estagiária:** *E na enciclopédia?*

**S.T:** *Diz onde o rato come e onde vive.*

Evocamos o incidente crítico (**IC 2**) que em conjugação com as evidências acima analisadas patenteiam os objetivos de investigação:

### Incidente Crítico 2

Data: 7/11/2018 Hora: 11:00h

Objetivo intencional de investigação: Identificar se os fantoches se configuram como reforço positivo.

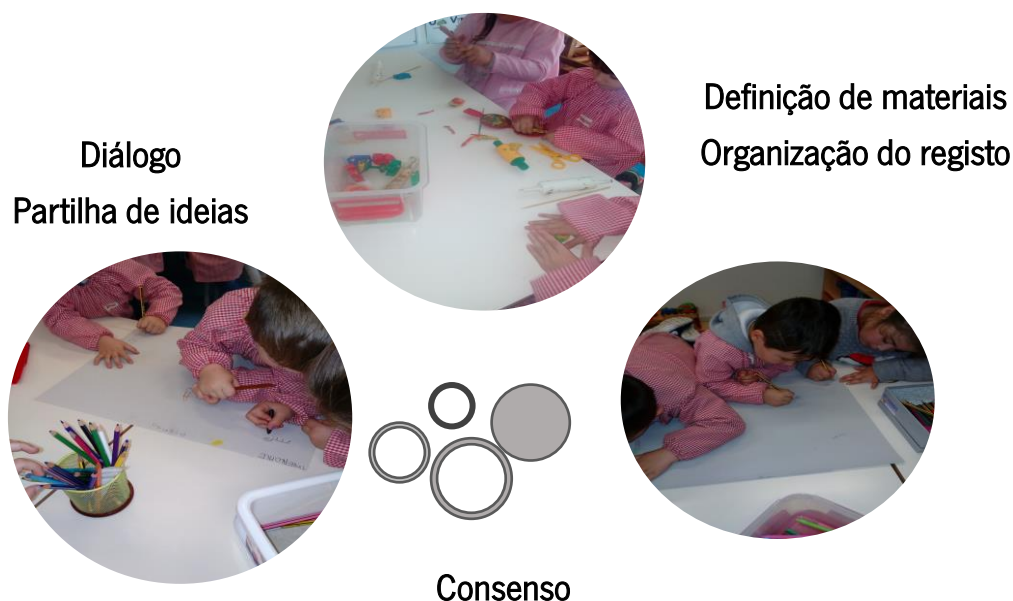
Reflexão: Durante o período de dramatização do livro *O Grufalão*, o grupo mostrou-se motivado e participativo. Uma das crianças do grupo de 3 anos, o J.P, que geralmente não expressa a sua opinião interagiu com o ratinho dizendo: *estou aqui, ratinho!*. Globalmente, as crianças reagiram com entusiasmo ao decorrer da narrativa, rindo-se e reagindo aos diálogos.

De seguida, exploraram no átrio a locomoção destes animais e os sons que produzem. No momento subsequente, manusearam os fantoches e recontaram a história.

Durante esta semana, solicitaram que se contasse novamente esta narrativa. Uma menina do grupo de 5 anos, a M.C, disse que tinha a história da filha do Grufalão, e trouxe no dia seguinte para partilhar com o grupo. Neste sentido, considera-se positiva a dinâmica que se gerou através da introdução dos fantoches (indutor) ao nível do trabalho cooperativo e no desenvolvimento de competências transversais.



No que concerne aos registos das crianças (**esquema 10**), optaram por utilizar materiais diferentes facto que realçamos como positivo demonstrando iniciativa e criatividade, assim como capacidade de definição de como pretendiam concretizar os seus trabalhos, efetivando-se o desenvolvimento de competências transversais como é propósito deste estudo destacando-se, neste caso, o **saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos**. Assim, mediante os registos elaborados pelas crianças e os dados elencados anteriormente é aferível a dinâmica de trabalho de grupo assente no diálogo, partilha de ideias e a definição de materiais corroborando alterações positivas ao nível cooperativo e na construção de competências transversais.



Esquema 11 - Registos em pequeno grupo da narrativa *O Grufalão*

## Anexo 20 - 4.<sup>a</sup>/5.<sup>a</sup> Sessões: Vamos refletir para (re)construir!

### Descrição

Na sessão do dia 13 de novembro, realizou-se a quarta sessão correspondente à reestruturação da área da biblioteca. Esta atividade principiou-se como o seguinte diálogo retirado das N.C e do D.B:

**Estagiária:** *Eu não sei onde vou arrumar o livro que trouxe!*

**J.P:** *Está uma confusão!*

**Estagiária:** *O que é preciso fazer?*

**M.C:** *Um plano.*

Neste sentido, estabeleceu-se um plano que possibilitasse a organização dos livros e consequentemente uma maior autonomia na área da biblioteca.

Numa primeira fase perguntou-se como poderiam identificar o livro que pretendiam, mantendo os outros arrumados ao que responderam que era impossível fazer isso.

Então iniciou-se uma nova partilha de ideias:

**Estagiária:** *Temos que pensar, o vosso nome identifica-vos, diz quem são....e os livros?!*

**S.T:** *Pode ter uma marca.*

**C.M:** *Alguma coisa com várias cores.*

**M.T:** *Porque não sabemos ler é melhor usar cores... só conhecemos algumas letras e números.*

Tendo por base esta opinião com a qual o grupo concordou, definiram as cores que pretendiam usar pelo que categorizaram, seriaram, e ordenaram os livros segundo os critérios que consideraram mais acessíveis para posterior identificação.

Este primeiro momento de reorganização possibilitou articular o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com o Domínio da Matemática mediante práticas relevantes nas vivências destas crianças, confirmando-se que as diferentes Áreas previstas nas OCEPE 2016 podem ser exploradas de modo natural, integrado e contextualizado existindo um propósito intencional, observável e significativo para as crianças integrado na sua rotina diária, e promovendo a participação o debate de ideias, a cooperação na elaboração das etiquetas, a definição de hipóteses e a decisão de soluções que contribuem para a sua autonomia.

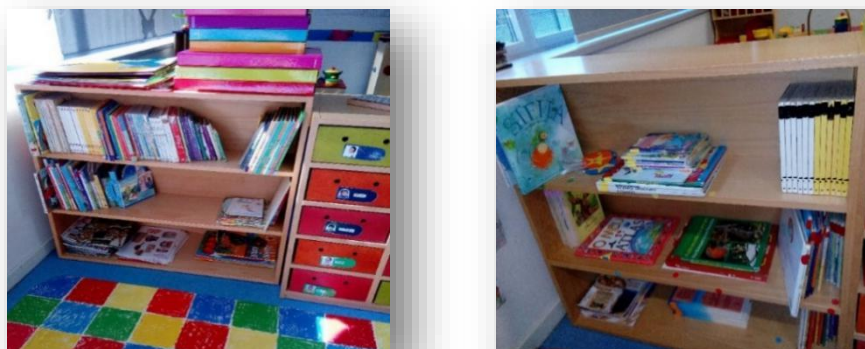


Figura 29 - Reorganização da área da biblioteca

Na quinta sessão de intervenção introduziu-se um fator motivacional extrínseco, ou seja, o emblema do bibliotecário, e outros emblemas estrela que são atribuídos caso a interação e a cooperação das crianças na área da biblioteca, e nas demais seja cumprida. Importa referir que na semana anterior, utilizou-se os fantoches como suporte para narrar a história *O Grufalão*, constituindo um indutor motivacional. Numa das sessões posteriores utilizar-se-á este mesmo suporte com o intuito de aferir se induzem a mesma fruição e identificação das crianças com o livro explorado promovendo competências como a comunicação, o pensamento crítico e a capacidade de iniciativa. Neste sentido é relevante evidenciar que a investigação demonstra que a motivação extrínseca e intrínseca estão inter-relacionadas de modo positivo. Assim, corroboramos Fernanda Leopoldina Viana quando refere “na realidade



Figura 30- Introdução do emblema do bibliotecário e emblemas estrela

muitos dos nossos comportamentos intrinsecamente motivados começaram por resultar de motivações extrínsecas”, pelo que “quando pretendemos fazer emergir, incrementar ou mudar comportamentos, não podemos esquecer a motivação extrínseca e as fontes de reforço que lhe estão associados” (2009, p. 23).

Desta forma, um dos objetivos de intervenção é possibilitar que as crianças construam o gosto de ouvir ler, de manusear e recontar as histórias com prazer, de promover a competência de comunicação e interpretação, isto é, que o contacto com os livros possibilite a este grupo de crianças uma iniciação à “leitura” pela “via dos afetos” e, progressivamente, a integrem na sua rotina. Tal facto “exige que a atividade tenha significado e seja valorizada pelo próprio (motivação intrínseca)” (Viana, 2009, p. 23).

Posteriormente a planificação foi alterada, porque a M.C disse que tinha um livro para partilhar, neste caso *A Casa da Mosca Fosca*, de Eva Mejuto pelo que se optou pela valorização da



Figura 31 -Exemplo de registo pictórico relativo ao livro *A Casa da Mosca Fosca*

iniciativa desta criança, que desencadeou reações positivas no restante grupo. Saliente-se que este livro possibilitou uma transformação da prática pedagógica, e permitiu refletir na pertinência de uma planificação ser aberta e flexível, visto que só assim é que as crianças serão efetivamente agentes ativos na construção de competências e lhe serão reconhecidos os seus direitos de participação real nos projetos, mesmo que o percurso se altere, este corresponderá ao que realmente as crianças em coconstrução escolheram, planejaram e definiram.

Saliente-se que de acordo com Ramos e Reis (citados em Teberosky, 2014, p. 154) “já não existem dúvidas sobre o relevo e as potencialidades da leitura em voz alta como atividade central para o desenvolvimento de competências sobre a linguagem oral e a escrita, sobretudo quando essa leitura é feita tendo em conta a participação da criança, convidada a intervir e a dialogar com o mediador de leitura”. Por conseguinte, começou-se por dialogar com o grupo sobre o livro, explorando a capa e a contracapa, trabalhando os *processos elaborativos* que potencializam a criatividade, a capacidade de fazer inferências e de posteriormente compararem o antes e após a leitura da narrativa. Refira-se que a M.C começou por dizer porque gostava do livro, referindo *é muito engraçado, tem muitos animais gulosos que querem o bolo da mosca fosca*, e de seguida fez o reconto alicerçado nas rimas, nas repetições e no texto icónico que mostrava aos colegas.



A forma como “leu” o livro demonstra a evocação do modo como observa e escuta a exploração de livros no JI e neste caso como a mãe lhe lê: *a minha mãe lê esta história à noite*, tendo esta afirmação desencadeado reações no grupo, nomeadamente o H.S mencionou *a minha também me lê e eu trouxe um livro para vermos*.

Deste modo principiou-se um novo processo dialógico, obtido por D.B e registos áudio, que tem potenciado, paulatinamente, a competência de comunicação e de respeito por opiniões distintas das suas:

**Estagiária:** *Que livro é H.?*

**H.S:** *Não sei como se chama. Posso ir à mochila?*

**Estagiária:** *Sim. Fico contente por trazerem livros para partilharem. Nós tínhamos falado que quando quiserem podem trazer livros para partilhar. A M.C já partilhou convosco um livro que gosta muito e o H. trouxe o livro com o título O Peter Pan que vamos ler amanhã na biblioteca “grande”. Quem quiser pode requisitar livros para levar para casa.*

**E.F:** *O que é isso?*

No decorrer deste diálogo foi possível identificar que apesar de irem à biblioteca no JI não costumavam frequentar outras bibliotecas e que, tendo-se explorado vocabulário relativo aos livros e à biblioteca, naturalmente, apenas algumas crianças já o tinham integrado no seu léxico, como é verificável nas afirmações da M.T: *requisitar acho que é pedir emprestado os livros, levamos para casa e depois trazemos*, informação que foi complementada através do dicionário. Este início de partilha de livros evidencia a importância de escutar as crianças e de valorizar as suas iniciativas, porque a observação de um modelo/mediador da sua faixa etária, neste caso a M.C gerou uma maior capacidade de diálogo, de escutar a opinião de todas as crianças e de cooperarem nas decisões grupais. Refletiram, também, sobre os livros que têm em casa e fundamentalmente de quem lhes lê, tendo sido maioritariamente referidos os avós ou a mãe, o que demonstra a centralidade dos afetos, assim como a existência de uma prática cooperativa de continuidade entre o contexto do Jardim de Infância e a família, pois como afirma Teresa Sarmiento “a apropriação das palavras, da linguagem, é feita em contexto, não se promovem num vazio afectivo e social” (2011, p. 9).

Nesta mesma linha de pensamento é referido por Ana Margarida Ramos & Sara Reis da Silva que:

“Os adultos possuem um papel fundamental na promoção do contacto da criança com o livro e a importante tarefa de estimular a leitura, transformando-a numa rotina diária, num hábito ou numa atividade relevante leva o seu tempo e exige afecto, alegria, partilha, prazer, fascínio e cumplicidade. Saborear o livro e a leitura em conjunto é imprescindível” (2014, p. 171).

Trata-se de delinear e fundamentar estratégias pedagógicas que se baseiem em investigações e autores de referência, respeitando os interesses das crianças, proporcionando-se oportunidades significativas que se adequem às especificidades do contexto de intervenção pedagógica, do contexto familiar e da comunidade.

## Investigação

Objetivos de Investigação	Instrumentos de recolha de dados
<p>Verificar se a introdução do emblema do bibliotecário constitui um reforço positivo na cooperação do grupo.</p> <p>Aferir o desenvolvimento de práticas cooperativas e o desenvolvimento de competências transversais.</p>	<p>Registos fotográficos</p> <p>Registos áudio</p> <p>N.C</p> <p>D.B</p>

Nestas duas sessões as crianças estabeleceram o plano de reestruturação da área da biblioteca, estando o **saber 4** - *desenvolver espírito crítico* e o **saber 5** - *resolver situações problemáticas e conflitos* patente nas escolhas que fizeram, nomeadamente a seriação, a classificação e a etiquetagem dos livros. Refira-se a inclusão do emblema do bibliotecário que está associado ao propósito de aumentar a presença do número de crianças a usufruir da área da biblioteca e os emblemas estrela com os quais pretendíamos potenciar a cooperação no grupo. Assim, estes emblemas estão relacionados com a potenciação (reforço positivo) de competências transversais como a autonomia, a iniciativa, a interação, o diálogo, a cooperação, a partilha de materiais e a sua organização.

No momento subsequente retirou-se de uma caixa os emblemas e iniciou-se o seguinte diálogo:

**Estagiária:** *Isto são emblemas especiais, temos o do bibliotecário, e os outros que são para quem estiver na área da biblioteca ou nas restantes áreas e demonstre preocupar-se com o grupo. Por exemplo, ajude os amigos quando precisarem, partilhe e arrume os materiais.*

**S.P:** *São para quem se esforce e ajude os amigos.*

**Estagiária:** *Vamos pensar no que que o grupo faz. Respeitam as ideias de todos?*

**M.M:** *Melhoramos.*

**M.C:** *Sim. Mas não é sempre.*

**Estagiária:** *Como disseram a M.M e a M.C estão a melhorar, mas têm que continuar. O que podem fazer?*

**M.T:** *Ouvir os outros.*

**M.V:** Decidir em *conjunto*. Fizemos isso a escolher como arrumar a biblioteca.

**Estagiária:** *Muito bem!*

**J.P:** *Pensar.*

**(risos e comentários depreciativos)**

**Estagiária:** *Que ótima ideia J. Porque não vale a pena dizer e depois fazerem o contrário.*

*É preciso pensar, refletir, porque todos têm opiniões importantes.*

Perante este excerto verifica-se que o **saber 4 - desenvolver espírito crítico** continua a desenvolver-se, evidenciando-se a capacidade de reflexão nas suas ações. Denote-se que na autoavaliação positiva da M.M utiliza a 1.<sup>a</sup> pessoa do plural para se expressar, integrando nesse processo o grupo, o que demonstra a construção de uma identidade grupal, sendo todos responsáveis pelas decisões assertivas ou não. Contudo, nesta sessão surgiram novamente comentários negativos face à opinião de um colega, facto que se vincou como contraditório do que tinham comunicado. Assim, o **saber 3 - exercer uma cidadania ativa** ainda não está totalmente construído, facto que consideramos, nesta fase, natural num grupo que está a desenvolver essas competências.

Depois procedeu-se à votação do bibliotecário, neste caso o S.T constatando-se que ajudou os colegas que ainda não sabiam procurar os livros pelas cores, “fingiu” que o D.F estava a requisitar um livro, “leu” a história que o P.T lhe solicitou, e permitiu que manuseassem livremente os livros.

Atente-se que os registos fotográficos (**esquema11**) traduzem dinâmicas de cooperação positivas na área da biblioteca durante a implementação do presente estudo, configurando-se os emblemas como uma estratégia assertiva verificando-se o efeito perspectivado pela investigadora.



**Esquema 12** - Interações na área da biblioteca

No decorrer da investigação confirmou-se a continuidade do efeito de reforço positivo dos emblemas nas diversas atividades do grupo, não se circunscrevendo apenas a esta área da sala. Nesta linha de ideias, corroboramos Fernanda Leopoldina Viana quando refere que “a iniciação do comportamento estará mais associada a variáveis afetivas enquanto a persistência estará relacionada à dimensão volitiva” (2009, pp. 23-24).

Importa referir que, nesta sessão, a M.C trouxe o livro intitulado *A Casa da Mosca Fosca* principiando-se um ciclo de partilha que contribuiu para o desenvolvimento de competências transversais. As crianças vivenciaram a realização de atividades diversificadas com os livros que escolheram por sua iniciativa, sentindo-se valorizadas pelo grupo.

Neste sentido, enunciamos na **tabela 17** os livros da sua “biblioteca pessoal” (contexto familiar) que estas abordaram durante o projeto. Esta decisão autónoma das crianças inscreve-se, num primeiro momento na emergência do **saber 1** - *aprender a aprender*, **saber 3** - *exercer uma cidadania ativa* e **saber 5** - *resolver situações problemáticas e conflitos*.

Livros partilhados pelas crianças	
1	- Casa da Mosca Fosca;
2	- Como lavar os dentes com a Croqui dentuças;
3	- A Carochinha;
4	- O rato do campo e o rato da cidade;
5	- O leão e o rato;
6	- Salto, saltinho, saltão... cantor de vocação;
7	- A lebre e a tartaruga;
8	- A cigarra e a formiga;
9	- A filha do grufalão;
10	- Histórias para tocar: Rapunzel;
11	- Peter Pan;

**Tabela 17** - Livros que as crianças partilharam no JI

Atendendo aos títulos dos livros presentes na **tabela 17** identifica-se a preferência das crianças pela temática dos animais correspondendo a um total de nove livros (de 1 a 9). Os outros dois pertencem à categoria de *magia/aventura* (10 e 11).

Denote-se que as crianças referenciaram possuir poucos livros, sendo também, por isso de assinalar-se a sua tomada de decisão de partilhá-los com o grupo. Deste modo foi possível integrar os interesses das crianças em atividades, nas quais articulamos as diferentes Áreas de Conteúdo para uma aprendizagem assente em nexos significativos e funcionais para estas e que possibilitaram mediante estratégias diferenciadas promover o desenvolvimento de competências transversais.

Importa exemplificar como a inclusão e a valorização dos livros que as crianças partilharam se revelaram cruciais no desenvolvimento de competências transversais. Refira-se o segundo livro da tabela denominado *Como lavar os dentes com a Croqui dentuças* de Jane Clarke e Georgie Birkett que o D.V partilhou com o grupo.

Atente-se no processo dialógico:

**Estagiária:** *Quem te ofereceu esse livro?*

**D.V:** *Foi a minha mãe quando fomos a Fafe.*

**Estagiária:** *E quem o escolheu?*

**D.V:** *Fui eu. Tem um crocodilo.*

**Estagiária:** *Por que decidiste trazê-lo?*

**D.V:** *Gosto muito dele. Queria ler aos meus amigos.*

Por conseguinte, o grupo expressou as suas ideias sobre a capa e a contracapa antecipando o tema central do livro, ou seja, como lavar os dentes comunicando que não sabiam se era a menina que ensinava o crocodilo ou o inverso (**saber 4 - desenvolver espírito crítico**).

Trata-se de uma narrativa que apresenta um texto verbal sucinto, sendo a sua mais-valia a mensagem, pois permite que as crianças se posicionem no lugar do *Outro*.

Alude-se ao diálogo decorrente da sua leitura:

**Estagiária:** *Qual é o tema, isto é, a mensagem do livro?*

**M.B:** *Ajudar.*

**D.F:** *Ajudar o crocodilo. Devemos ajudar os animais.*

**Estagiária:** *Nós ajudamo-nos, aqui no grupo?*

**D.V:** *Agora é mais.*

**M.C:** *Falamos sem fazer confusões.*

**Estagiária:** *O que queres dizer com sem fazer confusões?*

**S.P:** *Estávamos sempre a gritar e a bater.*

**Estagiária:** *E pensam que estão a melhorar?*

**C.M:** *Sim. Falamos, votamos para decidir como fazer as coisas.*

**Estagiária:** *Por que mudou o vosso comportamento?*

**M.M:** *Somos mais amigos. Nos livros também se ajudam.*

**Estagiária:** *Vou pedir que recontem a história começa com a M.V e segue sempre. Vão-se ajudando.*

O excerto evidencia que a criança que partilhou o livro o fez por razões afetivas e de solidariedade com os seus amigos como esta afirma, integrando-se no **saber 3 - exercer uma cidadania ativa**. Denote-se que as crianças revelam capacidade de projeção da temática do livro e de forma inequívoca a competência de autorreflexão sobre as atitudes das personagens da história e como isso se inter-relaciona com o que vivenciam no JI. Verifique-se a competência ao nível da sequencialidade entre o que faziam anteriormente e na atualidade, invocando possíveis hipóteses para essa alteração (C.M; M.M).

Assim, confirmamos que os objetivos de investigação estão a ser atingidos como se constata na continuidade do desenvolvimento do **saber 1 - aprender a aprender**, do **saber 2 - comunicar adequadamente** e do **saber 3 - exercer uma cidadania ativa**.

De seguida explorou-se com as crianças o habitat do crocodilo, o revestimento do corpo e modo de locomoção.

Nesta linha de ideias, atente-se no que documenta o D.B:

**Estagiária:** *Os crocodilos, na realidade são como o do livro?*

**M.L:** *Acho que o crocodilo real é diferente do livro do D.V.*

**Estagiária:** *Quais são as diferenças?*

**S.T:** *O do livro do D.V está de pé como nós.*

**Estagiária:** *O crocodilo movimenta-se da mesma forma que nós?*

**J.P:** *Não. Ele tem quatro patas.*

**Estagiária:** *Já disseram várias hipóteses.*

*Onde podemos pesquisar?*

**M.B:** *Pesquisar?*

**Estagiária:** *Quem ajuda o M.?*

**D.F:** *Pesquisar é procurar informação.*

**M.V:** *Para sabermos mais sobre o crocodilo real.*

**S.T:** *Posso dizer?*

**Estagiária:** *Muito bem S. Temos que esperar pela vez de falar. Podes.*

**S.T:** *Nas enciclopédias.*

**M.C:** *No computador.*



Figura 32 - Pesquisa relativa aos crocodilos  
Saber 5

Esta articulação entre livros demonstra que as crianças estão a construir conhecimentos de modo inter-relacionado desenvolvendo a capacidade de aceder a recursos distintos para obter informação e a sua respetiva função. Deste modo, é aferível que as crianças, naturalmente de modo singular estão a desenvolver competências transversais, nomeadamente a capacidade de pesquisa, de reflexão e de respeito pelas opiniões de todas as crianças do grupo. Saliente-se a presença de todos os *saberes* nesta atividade: **saber 1** - *aprender a aprender*, do **saber 2** - *comunicar adequadamente*, do **saber 3** - *exercer uma cidadania ativa*, o **saber 4** - *desenvolver espírito crítico* e o **saber 5** - *resolver situações problemáticas e conflitos*.



Figura 33 -Registos pictóricos Saber 2

## Anexo 21 - 6.ª Sessão: A minha, a tua...a nossa voz!

### Descrição

Nesta sexta sessão de intervenção comemora-se o dia da *Convenção dos Direitos da Criança*, ratificada a 20 de novembro de 1989, sendo este documento determinante na garantia dos direitos das crianças. Assim explorou-se o livro *Os Direitos da Criança*, da autoria de Maria

João Carvalho e ilustração de Carla Nazareth. Neste sentido, consideramos crucial sensibilizar este grupo de crianças para os seus direitos e deveres no Jardim de Infância, no contexto familiar e social para que efetivamente sejam parte integrante e ativa de um grupo social, sendo portadoras e construtoras de conhecimentos, pois só deste modo é que “a infância é simultaneamente o espaço cultural no qual as crianças aprendem não somente aquilo que são, mas também o que não são e o que serão” (James, 1993, p. 29). Nesta linha de ideias sublinhe-se as afirmações de Teresa Sarmento “é determinante a inclusão de uma *praxis* que fomente a valorização das ideias e opiniões das crianças, da sua participação em diversas circunstâncias vivenciais e das suas decisões, entre outros aspectos” (2011, p. 1). Para além disto, urge que as crianças tenham uma “voz” nos vários sistemas que frequentam ou habitam, ou seja, que sejam valorizadas as suas opiniões, visto que estas são competentes nas suas decisões desde que sejam reconhecidas como cidadãs.

No que diz respeito a esta sexta sessão decorreu no período da manhã começando-se por explorar no momento de relaxamento duas músicas, a primeira consistiu numa melodia em que o ritmo permitiu explorar exercícios respiratórios e que as crianças imaginassem o que gostavam mais de fazer no JI, que dessem um abraço a um colega, que se deitassem e sentissem o cheiro das flores, que observassem as nuvens, entre outras dimensões.

Posteriormente, escutaram a letra de uma canção relativa aos direitos das crianças tendo demonstrando-se concentrados e empenhados.

No momento subsequente, explorou-se o livro *Direitos da Criança* de Maria João Carvalho verificando-se uma construção pró-ativa das aprendizagens realizadas até esta fase do projeto. Sublinhe-se que as crianças evidenciaram competência na interpretação do texto pictórico constatando-se a evolução significativa do grupo na competência de comunicação.

De seguida, jogaram ao *telefone partido*, estabelecendo-se a seguinte interação:

**Estagiária:** *Vamos jogar o telefone partido.*

**D.L:** *Vamos fazer como os meninos do livro.*

**Estagiária:** *O jogo vai começar na M., por exemplo, eu digo-lhe tenho direito a uma casa.*

*Depois a M. diz a mesma mensagem sussurrando ao S.*

Assim, a M.T formulou a frase *temos direito a um nome*, tendo a mensagem terminado da seguinte forma *temos um nome*. Sublinhe-se que as crianças formularam os seus direitos na 1.ª pessoa do plural, o que realçamos como positivo pois, indicia um pensamento que se aproxima de uma identidade grupal.



Por fim sugeriu-se que fizessem uma pergunta ao invés de uma afirmação, tendo-se exemplificado reforçando a diferença de entoação. Numa afirmação diz-se *as crianças vão brincar*, enquanto numa pergunta questiona-se *onde estão as crianças?*. Retoma-se o jogo, neste caso com a M.C que fez a seguinte questão: *o que são direitos?* que circulou pelo *telefone partido* de modo correto sem qualquer quebra na comunicação. Este jogo permitiu explorar a base da comunicação mediante a formulação de asserções e questões. Ressalte-se a exploração da linguagem oral de acordo com os interesses destas crianças, privilegiando-se a ludicidade e contextualizando-se de modo natural e intencional a chave comunicacional. Reforce-se que apesar da dimensão do grupo, o jogo decorreu de modo positivo e as crianças empenharam-se na proposta pedagógica. Apesar da diferença na formulação das frases, ou seja, consoante a idade eram mais simples, ou mais complexas, todas as frases apresentavam sentido. Trata-se de explorar a consciência linguística tal como é descrito nas OCEPE: “as crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações” (2016, p. 64).

No que concerne ao registo pictórico relativo ao livro dos direitos da criança, solicitou-se às famílias que colaborassem na elaboração de um desenho relativo aos direitos das crianças.

Assim, reiteramos que é crucial ter “em linha de conta a relevância da cidadania, torna-se pertinente efectivar práticas de colaboração que impliquem a co-responsabilização de todos (pais, professores e comunidade) na educação” (Sarmiento, 2011, p. 1).

## Investigação

Objetivos de Investigação	Instrumentos de recolha de dados
Verificar se as crianças compreendem a importância do seu papel de cidadãos com direitos e deveres. Aferir o desenvolvimento de práticas cooperativas e de competências transversais.	Registos fotográficos Registos áudio N.C D.B

Consideramos, que esta sessão se desenvolveu em concomitância com o que definimos como objetivos de investigação. Assim, delineou-se atividades que permitissem abordar os direitos das crianças, bem como os seus deveres.

Por conseguinte, esta principiou-se pelo relaxamento, no qual destacamos o período correspondente à audição da letra de uma música referente aos direitos das crianças. Nesta, várias crianças declamam os seus direitos: *sou criança tenho direito a uma família, sou criança tenho o*

*direito de brincar*, e assim sucessivamente. Refira-se que nesta fase as crianças estavam sentadas e ficaram surpreendidas ao escutar a “voz” de outras crianças, tendo resultado num momento, em que por sua iniciativa deram as mãos constituindo um gesto significativo para os pressupostos do presente estudo, estamos perante o **saber 3 - exercer uma cidadania ativa**.

Iniciou-se o diálogo sobre qual seria o tema do livro que explorariam nesse dia tendo-se começado pela afirmação convicta da E.M:

**E.M:** *É sobre os direitos de todas as crianças.*

**Estagiária:** *Por que motivo a E. disse que este livro é sobre os direitos das crianças?*

**S.T:** *No relaxamento ouvimos crianças.*

**M.C:** *Na capa tem crianças a dar as mãos.*

Saliente-se que no caso deste livro os elementos paratextuais como a capa potencializaram inferências significativas sobre a temática deste por parte das crianças que importa realçar, constatando-se a emergência crescente ao nível da comunicação, do pensamento crítico e criativo, ou seja, afere-se a efetivação crescente do **saber 1 - aprender a aprender** e do **saber 2 - comunicar adequadamente**.

Este processo comunicativo continuou como documenta o D.B:

**Estagiária:** *Lembram-se como se chama quem escreve um livro?*

**M.L:** *É o autor.*

**Estagiária:** *Neste caso é uma autora, a Maria João Carvalho. E como chamamos a quem ilustrou?*

**C.F:** *O desenhador.*

**Estagiária:** *Muito bem C estás perto de descobrir. Vamos ajudá-la, porque somos todo um grupo.*

**M.T:** *É qualquer coisa de ilustração.*

**S.T:** *Já sei! É o ilustrador.*

**Estagiária:** *Como descobriste S.?*

**S.T:** *Com as ideias da C. e do M.*

**Estagiária:** *Todas as ideias são importantes para descobrirmos o que queremos*

Solicitou-se que observassem a ilustração da capa tendo estes referido:

**Estagiária:** *O que conseguimos saber através da capa? Que informação?*

**M.C:** *Em cima tem uma casa e saem letras.*

**Estagiária:** *O que será essa casa?*

**J.P:** *A escola.*

**Estagiária:** *Então as crianças têm o direito de quê?*

**M.M:** *De ir à escola e de brincar.*

**Estagiária:** *Por que dizes isso M.M?*

**M.M:** *Estão numa roda devem estar a cantar, nós fazemos isso aqui.*

Esta partilha dialógica confirma melhorias significativas na dimensão comunicativa, na dimensão *inferencial*, criativa e crítica. Analisando, estas afirmações consideramos que o **saber 1** - *aprender a aprender*, o **saber 4** - *desenvolver espírito crítico* e o **saber 5** - *resolver situações problemáticas e conflitos* estão a desenvolver-se positivamente. Este último concretiza-se, por exemplo na constatação final da M.M que integra a informação que interpretou ao nível do texto icónico (capa) e transfere-a para as suas vivências no JI.

Atente-se ao momento seguinte de pormenorização da ilustração da capa:

**Estagiária:** *Como são estas crianças?*

**J.P:** *Têm roupas diferentes.*

**M.V:** *E também a cor de pele.*

**Estagiária:** *A cor de pele, ou a roupa que vestimos é importante? Diz quem nós somos?*

**M.C:** *Não interessa, porque somos todos amigos.*

**Estagiária:** *Será que temos os mesmos direitos?*

**E.F:** *Somos iguais.*

**M.L:** *Sim. Não interessa de onde somos, se somos altos, todos temos direitos.*

**Estagiária:** *No nosso grupo temos os mesmos direitos?*

**D.F:** *Nós podemos escolher onde queremos brincar e fazemos o plano com o que gostamos.*

**Estagiária:** *Todos neste grupo podem brincar e dizer as suas ideias?*

**E.M:** *Sim, quando fazemos uma atividade todos dizem o que pensam.*

**M.C:** *Às vezes colocamos a mão para cima para decidir.*

**Estagiária:** *Ao que te referes M.?*

**M.C:** *Quando votamos para decidir o que é melhor.*

**Estagiária:** *Melhor para quem?*

**S.T:** *Para nós todos.*

**Estagiária:** *Estão a refletir, a pensar no que fazem. Parabéns! As decisões são para o bem do grupo.*

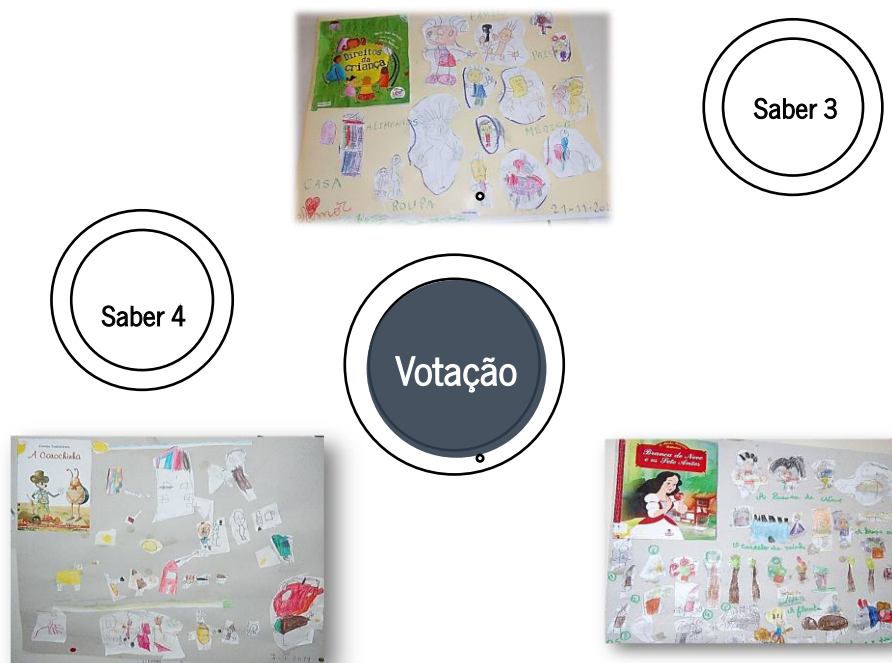
Esta partilha permite-nos identificar uma maior capacidade das crianças se colocarem no lugar do *Outro*, de comunicarem e argumentarem as suas ideias, o desenvolvimento do pensamento crítico, o reconhecimento dos seus direitos no JI e a compreensão como se realizam os processos de decisão. Este excerto prova a transformação e integração das competências transversais de modo consistente neste grupo. Sublinhe-se o **saber 1** - *aprender a aprender*, o

**saber 2** - *comunicar adequadamente* e o **saber 4** - *desenvolver espírito crítico* que se tem consolidado de modo consistente Refira-se que o **saber 3** - *exercer uma cidadania ativa* apresenta oscilações consoante as sessões, mas continua a efetivar-se favoravelmente.

Atente-se nas afirmações da M.C: *Quando votamos para decidir o que é melhor* e do S.T: *Para nós todos* que traduzem uma das estratégias aplicadas pela investigadora, com o objetivo que o grupo desenvolve-se as competências transversais descritas no capítulo II (ponto 2.6).

No que concerne aos registos pictóricos, estes foram realizados em contexto familiar de modo a potenciar a interligação e cooperação entre os sistemas que as crianças frequentam/habitam.

Depois, tal como em outras sessões, dialogaram sobre os registos, comunicando o que fizeram e com que materiais argumentando as suas ideias. No final, procederam à votação de qual personagem, elemento do espaço da narrativa ou outras dimensões representaria o grupo no cartaz final. Este processo possibilita o potenciar de todos os cinco saberes já elencados revelando-se fundamental, particularmente, no desenvolvimento do **saber 3** - *exercer uma cidadania ativa* e no **saber 4** - *desenvolver espírito crítico*. Observe-se o **esquema 12** relativo a trabalhos elaborados através desta opção metodológica:



**Esquema 13** - Cartazes finais mediante votação

## Anexo 22 - 9.ª Sessão: Os três porquinhos em família!

### Descrição

Nesta sessão o grupo explorou o livro *Os três porquinhos/Sente os Contos*, de Cristina Soeiro, que apresenta na capa texturas distintas no que se refere ao vestuário dos três porquinhos, nas respetivas casas e no revestimento do corpo do lobo.

Assim, evocaram vocabulário como *macio, áspero, rugoso, liso e duro* que se articulou com elementos da Natureza, nomeadamente o tronco da árvore do grupo que se situa nas imediações do JI. Explorou-se os vários materiais presentes nas áreas, solicitando que identificassem um objeto/material que fosse *macio*, e assim sucessivamente, o que possibilitou que descobrissem onde estão guardados os materiais, uma maior consciência espacial das áreas, e as respetivas características dos objetos contribuindo para a sua autonomia.

Relativamente ao *setting* da narrativa, o grupo foi capaz de o recontar oralmente, visto que a maioria das crianças já tinha escutado anteriormente esta história. Desta forma, sugeriu-se que levassem o livro para partilhar com a família. O desafio consistia em contarem a história à família e depois fazerem um registo pictórico da narrativa e a respetiva árvore genealógica da sua família. De seguida, exemplificou-se como é uma árvore genealógica e pediu-se ao A.M que ajudasse a pesquisar um exemplo na internet. Por conseguinte, começou o M.T por levar o livro com a respetiva informação para a família (no que consistia esta partilha), depois a E.M e o D.F tendo as crianças e as famílias aderido de modo positivo a esta colaboração. Esta partilha dos registos tem permitido potenciar a comunicação oral e conhecerem-se melhor, descobrindo que algumas crianças têm irmãos.



Figura 33 - Exemplos de registos elaborados em contexto familiar

Saliente-se que esta atividade decorreu positivamente verificando-se que a moral da história permitiu uma boa cooperação do grupo.

Na apresentação dos trabalhos não se registaram comentários negativos ao invés do que já se verificou em outras sessões. Neste sentido, denota-se que ao nível da aprendizagem cooperativa e da construção de competências transversais, evidenciam-se mudanças assinaláveis.

## Anexo 23 - 10.<sup>a</sup> Sessão: *Vamos contar um segredo: descobrimos um rato na Rússia!*

### Descrição

A décima sessão desenvolveu-se na biblioteca através do livro *Vamos contar um segredo...e outra história*, de António Torrado, que apresenta duas histórias. Segundo Perucchi “a biblioteca escolar constitui a ligação entre a literatura registada e seus possíveis usuários” (1999, p. 84), por isso mesmo, é que a biblioteca, como um meio gratuito e cultural contribui para a igualdade de oportunidades na formação destas crianças enquanto cidadãs competentes e reflexivas, capazes de compreender e interpretar o mundo que as rodeia, e intervir de forma ativa e consciente.



Figura 34 - Jogo fonológico

Assim, optou-se pela segunda, pois tem a sua matriz na lengalenga *O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia*, apresentando uma organização que apela ao jogo/desafio, permitindo explorar de forma lúdica o fonema [r] e [rr], ou seja, o som fraco e forte do mesmo grafema, visto que algumas crianças demonstram “dificuldade” na sua articulação.

Deste modo, começou-se por explorar a capa e a contracapa, pois possibilitou que antecipassem a personagem principal da história neste caso, o rato.

Ressalte-se que as crianças referiram que o rato está presente em muitas histórias, pelo que se interpelou: *em que histórias se recordam de o rato aparecer como personagem?* referenciando *O Grufalão, A Carochinha, O Rato do Campo e o Rato da Cidade, O Leão e o Rato e agora este livro* acrescentou a M.M. Esta evocação dos livros que se explorou com este grupo durante a fase de observação participante e do projeto de intervenção-investigação, indicia que estes livros já integram os seus *intertextos*, o que destacamos como positivo, porque indica uma prática *literácita* significativa para as crianças. Posteriormente, leu-se o nome do autor e a M.C disse *esse nome é me familiar ao que acrescentei porque dizes isso?*, tendo o S.T acrescentado *já ouvimos alguma história dele*. Durante este diálogo, mostrou-se o livro do *Coelhinho Branco*, de António Torrado, tendo o S.T referido *é do mesmo autor*, ficando as crianças entusiasmadas por terem conseguido descobrir esse facto. Esta memória do nome deste autor foi referenciada, naturalmente, apenas por algumas crianças, no entanto demonstra que a exploração da capa, do título do livro, do nome do autor e ilustrador faz sentido para que as crianças progressivamente

associem os autores aos respetivos livros. No futuro serão estas crianças a ler o título dos livros, e dos autores fazendo as suas escolhas iniciais, baseadas em critérios diversificados, a memória nas suas várias dimensões será possivelmente um deles.

Por conseguinte, durante a leitura da história procurou-se enfatizar através da entoação e da articulação o som fraco e forte do grafema <R>.

Refira-se que a maioria ficou surpreendida de a Rússia ser um país, então decidiu-se após as suas estratégias de pesquisa localizar Portugal e Espanha no mapa mundi para que comecem a perspetivar o meio próximo e longínquo. Retomou-se a leitura da narrativa e a maioria referiu que o rato da narrativa não conseguiria comer um país tão grande.

Evidencie-se a situação final em que a M.M revela a integração e transferência de conhecimentos entre contextos distintos.

De seguida, explorou-se a lengalenga pedindo que a dissessem a rir, a sussurrar, a chorar, tendo o grupo aderido a este jogo com entusiasmo. Como a biblioteca tem uma secção para trabalhos, pediu-se que se organizassem em três grupos com o mesmo número de elementos e fizessem o primeiro registo deste livro. Denote-se que se mostraram competentes e justos na organização destes.

Na abordagem deste livro destaque-se a intertextualidade que as crianças têm construído, a



Figura 35 -Registos relativos ao livro *Vamos contar um segredo...e outra história!*

componente lúdica e tradicional da lengalenga que cativou as crianças possibilitando a exploração da consciência fonológica de forma contextualizada, assim como a enunciação da sequência de objetos roídos pelo rato que as crianças conseguiram elencar.

Continuou-se a exploração do livro supramencionado explorando a divisão silábica das palavras presentes na lengalenga, através de saltos na manta, tendo-se observado que a coordenação motora do salto com a divisão silábica exigiu maior concentração por parte das crianças, mas ao qual aderiram com empenho.

Posteriormente escreveu-se no quadro a lengalenga e que contassem o número de palavras perguntando-se: *posso representar estas palavras através de desenhos?*, ao que o D.F respondeu *só algumas é que dá*. As crianças demonstraram-se competentes na relação que

estabeleceram entre as palavras e a ilustração que se solicitou que desenhassem, conseguindo compreender que palavras como “o” ou “do/a” não apresentam correspondência pictórica. Esta estratégia possibilitou que o grupo de crianças de 3 anos acompanhasse e memorizasse a lengalenga, pois a dimensão icónica foi um apoio essencial para que conferissem significado às palavras.

## Investigação

Objetivos de Investigação	Instrumentos de recolha de dados
Aferir o desenvolvimento de competências transversais.	Registos áudio N.C D.B

Relativamente à décima sessão, nesta explorou-se uma das histórias do livro *Vamos contar um segredo ...e outra história!* de António Torrado. Assim, optou-se por efetuar paragens para que as crianças observassem o texto icónico e enunciassem os vários objetos que o rato já tinha roído, e quais as estratégias que os guardas tinham utilizado para tentar apanhá-lo. Desta forma as crianças foram contando quantos objetos o rato tinha roído, iniciando-se o levantamento de hipóteses sobre o que sucederia a esta personagem.

**Estagiária:** *Será que o rato vai conseguir fugir ou vão apanhá-lo?*

**M.T:** *Eu acho que não o vão conseguir apanhar.*

**M.C:** *Os guardas já o colocaram na gaiola e no castelo e nada!*

**D.L:** *Agora está a começar a roer a Rússia.*

**M.V:** *O que é a Rússia?*

**Estagiária:** *Como podemos saber o que é a Rússia?*

**M.L:** *Nos livros.*

**Estagiária:** *Em que livros?*

**S.T:** *Nas enciclopédias.*

**Estagiária:** *Porquê?*

**E.M:** *Tem informação.*

**Estagiária:** *É uma boa ideia. Têm mais alguma sugestão?*

**M.C:** *No atlas.*

**M.V:** *Sim também temos na nossa biblioteca. (refere-se à área da biblioteca)*

**Estagiária:** *Mas se o rato já roeu tantos objetos e mesmo assim fugiu. Será que vai ser possível apanhá-lo?*



**M.M:** *Na minha avó os gatos apanham os ratos.*

**Estagiária:** *Será um gato a salvação de um país?*

Evidencie-se o final da narrativa em que a M.M articulou a sua hipótese com que observa no seu quotidiano.

Após ler-se que o gato *Xarabaneco* salvou a Rússia riram-se, acrescentando a E.M *não estava à espera.*

O excerto acima evidenciado permite-nos tecer as seguintes considerações: a dimensão de comunicação e argumentação apresenta-se consolidada, isto é, as crianças apresentam capacidade de projetar o que sucederá na fase seguinte da narrativa justificando as suas opiniões. Denote-se a articulação das aprendizagens entre diferentes sistemas, neste caso entre as vivências no JI e em contexto familiar (M.M).

Atente-se ainda que apesar de algumas crianças desconhecerem que a Rússia é um país, o que se poderá interpretar como uma lacuna, demonstraram-se competentes na capacidade de evocação de recursos de pesquisa e na capacidade de os consultar. Deste modo, as bases para conseguirem aceder à informação quando desconhecem determinado assunto estão alicerçadas, o que se configura como crucial para o exercício de uma cidadania informada, consciente e pró-ativa (**saber 3 - exercer uma cidadania ativa; saber 4 - desenvolver espírito crítico; saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos**).

Posto isto, consideramos que nesta penúltima sessão transparece de forma efetiva a construção das competências transversais que definimos como propósito do presente estudo, concretizando-se perante os vários indicadores de resultados que apresentamos.

Refira-se que a análise que efetuamos resulta do cruzamento de vários indicadores e de uma interpretação rigorosa e reflexiva, porque “validar um estudo não é verificá-lo como um produto, mas como um processo, de modo a refletir a sua credibilidade e veracidade autênticas. O questionamento ou reflexão é uma estratégia fundamental” (Máximo-Esteves, 2008, p. 117).

Por conseguinte, a interpretação “parte de um conjunto de axiomas e asserções teóricas que, aceitando, embora a existência de uma verdade universal objetiva (...)” existe igualmente “a possibilidade de várias formas de “verdade”, de acordo com os diferentes contextos locais, as pessoas, as comunidades e os significados neles e por elas socialmente construídos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 115).

## 1.º Ciclo do Ensino Básico

### Anexo 24 - 4.ª Sessão- Animais em vias de extinção! Tenho ideias para a sua proteção!

#### Planificação

Área Curricular Tempo	Desenvolvimento da Atividade Questões Geradoras	Experiências de Aprendizagem Objetivos Pedagógicos Atividades dos alunos	Objetivos de investigação	Organização do grupo Recursos	Avaliação	
					Descritores	Produtos
<p>- Área Curricular de Português</p> <p>-Área Curricular de Estudo do Meio</p> <p>9:00-10:30h</p>	<p>Implementação do projeto: Interpretação de um <i>artigo de divulgação científica mediática</i> relativo ao lobo ibérico.</p> <p>- O que é um <i>artigo de divulgação científica mediática</i>?</p> <p>- Podemos ler este texto de formas diferentes?</p> <p>-O que é um texto expositivo/informativo?</p> <p>- Quais as suas características?</p> <p>- Qual a importância do texto e da imagem na compreensão da mensagem?</p> <p>- Como se designam estes animais? (características/grupos, alimentação e reprodução)</p> <p>- Qual o seu habitat?</p>	<p>- Evoca os seus conhecimentos sobre os animais</p> <p>- Projeta/Antecipa o tipo de texto e o assunto mediante o título.</p> <p>- Apresenta a sua proposta sobre o tipo de texto e o seu conteúdo.</p> <p>- Argumenta as associações ou conceitos que justificam a sua opinião.</p> <p>- Comunica a organização do texto e a sua matriz identitária.</p> <p>- Lê o texto comparando as suas previsões (<i>processos elaborativos</i>) com o que este efetivamente retrata.</p> <p>- Visualiza o vídeo <i>Planeta Selvagem: o magnífico lobo ibérico</i>.</p> <p>- Comunica a sua opinião.</p> <p>- Consulta no dicionário palavras cujo significado desconhece para clarificação e enriquecimento do vocabulário.</p> <p>- Localiza no planisfério o continente e o país, no qual o lobo está em vias de extinção.</p>	<p>-Aferir de que modo o trabalho de grupo contribui para a construção de competências transversais.</p> <p>-Verificar a mobilização de estratégias que articulem conteúdos e competências na resolução de problemáticas (enunciados com estrela de identificação de perguntas projetivas ou com uma maior complexidade de interpretação).</p>	<p>-Quadro interativo.</p> <p>-Computador.</p> <p>- Caderno diário.</p> <p>- Dicionários.</p> <p>- Fotocópia de secção da revista <i>Nosso Amiguinho</i>.</p> <p>- Papel de cenário.</p> <p>-Planisfério.</p> <p>- Cola.</p> <p>- Marcadores.</p> <p>- Ficha de interpretação.</p> <p>Individual/pares / pequeno grupo/grande grupo.</p>	<p>- Compreende a organização de um texto expositivo/ informativo.</p> <p>- Comunica as características e importância dos animais.</p> <p>- Compreende o seu papel no ecossistema e em contexto social.</p> <p>- Demonstra capacidade de inter-relacionar novo conhecimento.</p> <p>- Comunica e argumenta mediante um raciocínio de índole metacognitivo.</p> <p>- Seleciona a informação relevante na resolução dos problemas.</p> <p>- Comunica e argumenta oralmente o seu</p>	<p>- Cartaz.</p> <p>- Ficha de interpretação.</p>

<p><b>-Área Curricular da Matemática</b></p> <p>11:00-11:25h</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as causas destes animais estarem em risco?</li> <li>- O que podemos fazer para reverter esta situação?</li> <li>- Interpretação de problemas que mobilizem diferentes conteúdos programáticos.</li> <li>- Como seleciono a informação?</li> <li>- De que modo estes problemas matemáticos se articulam com a resolução de outras problemáticas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica as designações/classificação de cada animal consoante o tipo de alimentação, reprodução, características físicas e o seu habitat.</li> <li>- Realiza uma atividade procedimental de sistematização dos conhecimentos construídos e do que pretende aprender, a registar em papel de cenário.</li> <li>- Realiza uma ficha de interpretação (durante a exploração da temática).</li> <li>- Resolve o Desafio Matemático: <i>plamatix</i>.</li> <li>- Partilha as suas estratégias de resolução dos problemas.</li> <li>- Argumenta as suas estratégias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar eventuais dificuldades de interpretação dos enunciados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Grelha de avaliação de competências.</li> <li>-Telemóvel (instrumento de recolha de dados).</li> <li>- Ficha da Área Curricular de Matemática.</li> </ul>	<p>raciocínio baseando-se num raciocínio de índole científico e metacognitivo.</p>	<p>- Desafio Matemático.</p>
<p><b>-Área de Expressões Artísticas</b></p> <p>11:25-12:00h</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o tema desta canção?</li> <li>- Permite refletir sobre que problemática?</li> <li>- O que sinto ao escutar/cantar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunica a sua opinião sobre a letra da canção.</li> <li>- Vivencia a canção.</li> <li>- Entoa a canção.</li> <li>- Elabora uma quadra sobre o lobo-ibérico.</li> <li>-Reflete sobre as aprendizagens construídas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar de que modo a música contribui para a mobilização de aprendizagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Letra da canção.</li> <li>- Computador.</li> <li>- Colunas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreende a temática da letra da canção.</li> <li>-Compreende o seu papel enquanto cidadão informado e pró-ativo.</li> <li>-Demonstra criatividade e correção na entoação e na coreografia.</li> </ul>	

## Descrição

A quarta sessão de intervenção decorreu no dia 2 de abril, organizando-se em três momentos *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura*. Esta enquadra-se nos objetivos de ação e de investigação do projeto, visto que cumpre o que é postulado no *Programa de Português para o Ensino Básico*:

“a aprendizagem da língua não pode restringir-se aos momentos estabelecidos para a aula de Português. Os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspetiva transversal, trabalhar a língua portuguesa. Os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de estudo do meio, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura e escrita” (Reis, 2009, p. 69).

Na fase de *pré-leitura*, mediante o título do texto, neste caso *O Lobo-ibérico* os alunos escreveram na ficha de interpretação as suas previsões relativas ao tipo de texto e o seu assunto, justificando a sua resposta. De seguida, preencheram uma tabela relativa ao que sabiam sobre o assunto do texto e o que gostariam de saber.

Sublinhe-se que a exploração do título do texto possibilitou que os alunos projetassem o tema/assunto, construindo de modo pró-ativo estratégias de antecipação, fundamentais nas diferentes Áreas Curriculares. A tabela na qual tinham que preencher o que já sabiam e o que gostariam de saber permitiu que os alunos relacionassem os seus conhecimentos prévios com a informação que decorre da leitura do texto, potenciando o pensamento de índole metacognitivo. Após a análise das respostas do que gostariam de saber, podem-se desenvolver estratégias nas aulas subsequentes, que permitam o acesso a essa informação despoletando o interesse dos alunos.

Refira-se que, após a leitura silenciosa do texto, questionou-se como leram o texto tendo, naturalmente, respondido de acordo com a norma convencionada, ou seja, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Deste modo, solicitou-se que alternassem a leitura, tendo os alunos identificado que era possível alterar a ordem/sequência da leitura e continuar a compreender o sentido/significado do texto.

Por conseguinte, o desafio *Por onde começar a ler?* possibilitou que os alunos contactassem com a noção de hipertexto e de interatividade com o leitor. Denote-se a competência dos alunos na identificação de frases que constituem um desafio ao leitor na procura de informação (fazer-saber/fazer-sentir) e na capacidade de reflexão, demonstrando uma construção positiva ao nível da interpretação e comunicação oral, nesta fase do projeto.

No momento subsequente optou-se pela visualização do vídeo denominado *O Magnífico lobo-ibérico*, estratégia que se tem revelado pertinente na amplificação de significados, na

interpretação, na comunicação oral/escrita, na argumentação e reflexão por parte da turma. Os alunos demonstraram empenho e curiosidade durante o vídeo a que assistiam, o que permitiu um debate, *a posteriori*, sobre o que leram e visualizaram, potenciando as suas aprendizagens relativas ao ecossistema no qual se integra o lobo-ibérico. Um dos principais objetivos foi cumprido, o questionamento dos alunos face ao que descobriram reestruturando o seu pensamento e permitindo-lhes posicionar-se como cidadãos informados, conscientes e pró-ativos. Para além disso, sistematizaram oralmente as principais informações que descobriram sobre o lobo-ibérico demonstrando-se motivados durante a localização no mapa-múndi do lobo-ibérico como um animal em vias de extinção em Portugal e Espanha, pertencendo estes países ao continente Europeu. Nesta fase, vários alunos perguntaram se podiam pesquisar sobre outros animais em vias de extinção, o que cumpre um dos propósitos que pretendemos desenvolver durante o projeto, isto é a capacidade de iniciativa de pesquisa, de seleção de informação e apresentação da sua pesquisa, contribuindo para que sejam autónomos e pró-ativos nas suas aprendizagens.

Posteriormente realizaram o Desafio Matemático *plamatix* que incluía dois problemas. Estes foram realizados em pequeno grupo, sendo o objetivo desta forma de organização que construam competências como a capacidade de diálogo, de argumentação, de escutarem e definirem estratégias de resolução em cooperação, premissas fundamentais em contexto escolar e social.

Sublinhe-se que o texto analisado pelos alunos, *O Lobo-Ibérico*, integra a secção *Mundo Natural* da revista *Nosso Amiguinho*, possibilitando que os alunos explorem conteúdos transversais às diferentes Áreas Curriculares de forma integradora, contextualizada e significativa. Trata-se da potenciação de uma *multiliteracia* que permite que os alunos mobilizem conhecimentos, os reestrutrem e utilizem nos diversos contextos que frequentam/habitam.

Na perspetiva de Pedro Demo é crucial a abordagem da educação científica, ou seja, importa valorizar a:

“pesquisa e elaboração, autoria e autonomia, atividades que naturalmente contribuem para a ‘construção de conhecimento’, sendo igualmente “essencial saber construir conhecimento metodologicamente adequado, discutir metodologia científica, contruir textos formalmente corretos, aprender a fundamentar e a argumentar” (2010, p. 22).

Neste sentido os alunos realizaram pesquisas complementares sobre o lobo-ibérico e outros animais em vias de extinção, como o koala/coala, o tigre-de-Bengala, o tubarão branco, o leão-marinho e a baleia branca.

Num primeiro momento o T.A e o R.G que realizaram a pesquisa a pares complementaram a pesquisa relativa ao lobo-ibérico. Esta apresentação revelou-se essencial para clarificar dúvidas de ordem fonológica e/ou científica. Assim, escreveram as designações de carnívoro e de vivíparo após as identificarem na pesquisa realizada por estes alunos, e solicitou-se que explicassem no que consistiam, assim como se procedeu à divisão silábica das palavras acentuando os seus fonemas. Nesta exploração identificou-se uma correspondência incorreta fonema/grafema na palavra carnívoro, na qual alguns alunos trocavam o fonema [o] por [e], e o correspondente grafema foi escrito de modo incorreto no cartaz dos animais em vias de extinção, sendo corrigido por sua iniciativa, pelo aluno que o tinha redigido. Destacamos este facto como relevante, pois os alunos demonstram maior capacidade de iniciativa de autorregulação e amplificação das suas aprendizagens.

Esta continuidade da temática dos animais em vias de extinção possibilitou um maior grau de consistência aos conteúdos explorados na sessão anterior, e a formulação de questões que estimulassem a reflexão dos alunos. Denote-se que os conhecimentos sobre o lobo - ibérico foram partilhados ao nível da comunicação oral de forma assertiva, verificando-se mudanças graduais nesta

Animais em vias de extinção	Imagens	Conteúdo	Carácter	Reprodução	Alimentação	Características físicas	Observações características
1		Lobo-ibérico	Carnívoro	Vivíparo	Carnívoro	pelos 140 kg 1,30 m	Car. peludas rosto
2		Lince ibérico	Carnívoro	Vivíparo	herbívoro	pelos 10 kg	45 HORAS
3		Elefante	herbívoro	Vivíparo	Carnívoro	pelos 3000 kg	nasce em savanas comida de 30 de 2000-3000
4		Gorila	herbívoro	Vivíparo	Carnívoro	pelos 180 kg	nasce em floresta comida de 30 de 2000-3000
5		Panda	herbívoro	Vivíparo	Carnívoro	pelos 100 kg	nasce em floresta comida de 30 de 2000-3000
6		Hiena	Carnívoro	Vivíparo	Carnívoro	pelos 100 kg	nasce em savanas comida de 30 de 2000-3000

Figura 36 - Registo em cartaz de animais em vias de extinção

dimensão. Neste sentido é fundamental a utilização do ciclo de observação, investigação, registo e reflexão para que na prática pedagógica se concretize articulação coerente do Currículo, dos interesses dos alunos, do contexto pedagógico, familiar e do seu meio próximo. Sublinhe-se que as atividades desenvolvidas a pares/pequeno grupo, até esta fase do projeto, têm permitido potenciar *zonas de desenvolvimento próximo* distintas e possibilita que:

“os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho de equipa)” (Lopes & Silva, 2009, p. 18).

Assim, a prática profissional requer a capacidade de mobilização de conhecimentos científicos, de adaptação ao contexto escolar, familiar, cultural e social de forma a intervir de modo contextualizado e significativo. Tal facto exige investigação, reflexão e formação contínua, para que a ação pedagógica seja flexível, integradora, participada e centrada no desenvolvimento holístico dos alunos.

**MUNDO NATURAL**

# O Lobo-Ibérico

(*Canis lupus signatus*)



**Predador de médio porte**  
 O lobo que habita Portugal e Espanha distingue-se dos restantes lobos do continente europeu por ser mais pequeno, bem como por ter padrões de cor diferentes (mais amarelo-acastanhado).  
 Medindo cerca de 1,80m de comprimento – do focinho à cauda –, e podendo pesar até 40kg, a vida deste predador não é muito longa, uma vez que aos 10 anos já é considerado velho. Mas, sabias que, em cativeiro, os lobos-ibéricos podem viver até aos 17 anos?



**Hierarquia rigorosa**  
 Este canídeo (parente do cão) vive em grupo – numa alcateia, a qual é formada por um casal dominante – o casal alfa – e pelos seus descendentes. Sempre que nascem crias – a que se chama lobachos –, toda a alcateia trabalha em conjunto para as alimentar, enquanto o casal alfa – os progenitores – cuida delas até que sejam capazes de seguir o grupo nas suas viagens.



Em cada alcateia existe uma hierarquia muito rigorosa, na qual cada animal sabe bem o papel que ocupa e quais são os seus direitos e deveres para com o grupo.

A população das alcateias varia entre os três e os 10 indivíduos, conforme o espaço disponível no território e as presas que aí existem.





30 **emquinta**  
 Fevereiro 2019

**Vida e alimento pouco fáceis**  
 Para se alimentarem, os lobos percorrem entre 20 e 40 quilómetros diários, normalmente à noite. Apesar de poder aguentar vários dias sem comer, um lobo necessita de ingerir entre três a cinco quilos de alimento diário. Sendo carnívoro, e não encontrando no nosso território condições que favoreçam essa quantidade generosa de alimento, a vida do lobo não é fácil. Devido à escassez das suas presas preferidas – como corços, veados e javalis –, o lobo é muitas vezes forçado a alimentar-se de animais domésticos – como ovelhas ou cabras –, aproximando-se, assim, das aldeias, onde não é bem-vindo.





**Conflito: Homem versus lobo**  
 Foi assim que se gerou um conflito entre Homem e lobo, e, por isso, se construíram os fojos, que eram armadilhas para lobos, que, ainda hoje, podem ser visitadas. Essa perseguição levou a uma diminuição das populações de lobos, e este é o motivo pelo qual, no nosso país, foram criadas leis, apenas para a proteção do lobo.<sup>1</sup> Há, hoje, no entanto, outros motivos que fazem do lobo uma espécie em perigo em Portugal, tais como a construção de estradas – que reduzem o tamanho do seu território –, ou o uso de venenos – que afetam o lobo, e outras espécies.



**Em proteção!**  
 A situação do lobo tem vindo a melhorar, graças às leis e ao esforço feito em prol da sua proteção. Foi com esse objetivo que se criou em Portugal uma instituição que trabalha exclusivamente para a proteção dos lobos – o CRLI,<sup>2</sup> que se localiza em Mafra – por onde já passaram algumas centenas de animais,

**Sabias que...**  
 ... a Seleção Portuguesa de Rugby também é conhecida como *Os Lobos*? Este foi o nome que se deu à equipa, dadas talvez as características do jogo, que fazem lembrar, por vezes, uma alcateia numa caçada.



1. Lei nº 90/88, de 13 de agosto; Decreto-lei nº 139/90, de 27 de abril.  
 2. Centro de Recuperação do Lobo-Ibérico.

**emquinta** 31  
 Fevereiro 2019

## Ficha de interpretação

### Pré-leitura

1. Completa as frases e o esquema.

Eu penso que é um texto \_\_\_\_\_ porque

\_\_\_\_\_.

Eu acho que o texto é sobre \_\_\_\_\_ porque

\_\_\_\_\_.

O que sei sobre o assunto	O que gostava de saber

### Leitura

2. Lê, com atenção, o texto. Sempre que identificares uma palavra cujo significado desconheças, procura-a no dicionário e regista-a.

Palavra	Classe gramatical	Significado



Pós- leitura

3. Completa o seguinte esquema.



**Identificação:** \_\_\_\_\_

**Classe:** \_\_\_\_\_

**Revestimento do corpo:** \_\_\_\_\_

**Outras características físicas:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Modo de locomoção:** \_\_\_\_\_

**Habitat:** \_\_\_\_\_

**Reprodução:** \_\_\_\_\_

**Alimentação:** \_\_\_\_\_

**Conjunto de lobos:** \_\_\_\_\_

**Comportamento:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

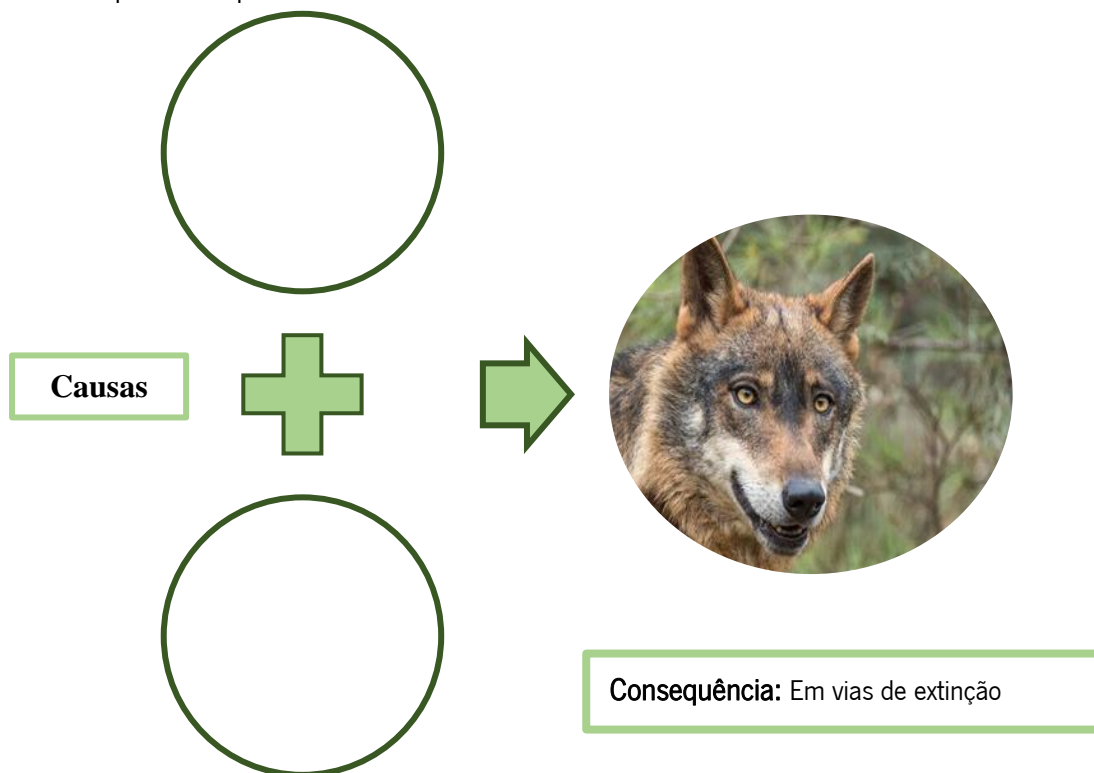
\_\_\_\_\_

4. Quantos anos podem viver os lobos em cativeiro?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Completa o esquema.



6. Identifica as medidas adotadas de proteção ao lobo ibérico?

---

---

---

---

7. O que pensas que podemos fazer para proteger o lobo ibérico? ☆

---

---

---

---

---

---

## Desafio matemático

### Desafio Matemático: *Plamatix* ★

1. No centro de recuperação do lobo- ibérico em Mafra, a veterinária vacinou 14 lobos no mês de março e no mês de abril vacinou mais 8 lobos do que em março.

Quantos lobos vacinou a veterinária, no total dos dois meses?

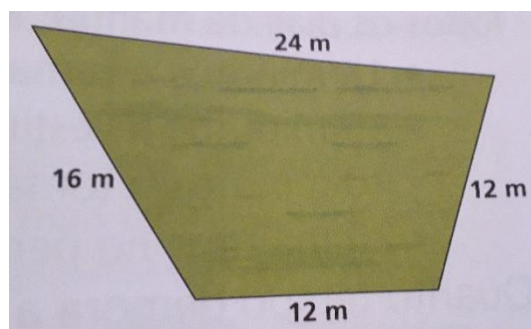
2. Observa a imagem. No centro de recuperação do lobo-ibérico pretendem vedar um dos terrenos, para isso precisam de calcular a medida à volta deste. Alguns trabalhadores apresentaram os cálculos que observas.

2.1 Assinala com X a/as resposta/s corretas.

$16m + 12m + 12m + 24m$

$30m + 12m + 12m$

$(2 \times 24)m + 16m$



2.2 Explica a tua resposta utilizando linguagem matemática.

## Investigação

Objetivos de Investigação	Instrumentos de recolha de dados
Aferir de que modo integração das Áreas Curriculares contribui para a construção de competências transversais. Verificar a mobilização de estratégias que articulem conteúdos e competências na resolução de problemáticas.	Ficha de interpretação Desafio Matemático <i>plamatix</i> Registos áudio N.C D.B

Esta sessão de intervenção possibilitou que os alunos contactassem com um texto de *Divulgação Científica Mediática* sobre o lobo-ibérico o que se configurou como um desafio para esta turma, demonstrando-se empenhados e interessados em investigar mais sobre o lobo-ibérico e outros animais em vias de extinção.

Para o presente estudo estruturamos a ficha de interpretação em três fases: *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura*.

Aquando da exploração oral, demonstraram competência na projeção (*processos elaborativos*) do tipo de texto que analisariam o que é fundamental na organização do assunto deste e as suas características.

Na **tabela 18** evidenciamos os dados obtidos na **questão 1** (pré-leitura):

<b>Eu penso que é um texto ...</b>	
Informativo/Expositivo	26
Narrativo	1
<b>porque...</b>	
<i>o título é pequeno/curto</i>	20
<i>não sei porquê</i>	5
<i>sem justificação/resposta em branco</i>	1

**Tabela 18** - Dados obtidos na ficha de interpretação

Atendendo aos dados da **tabela 18** verificamos que dos 27 alunos, 26 previram que o texto fosse do tipo informativo e que apenas um o designou de narrativo. Na argumentação

constatamos que 20 alunos apontaram como justificação que *o título é pequeno/curto*, cinco revelaram *não conseguir explicar* e um aluno não respondeu.

De salientar que durante a exploração oral, os alunos mencionaram que o texto ia informar como é o lobo ibérico e onde vive. Refira-se que identificaram igualmente as características deste tipo de texto, nomeadamente a objetividade e a utilização predominante de nomes e verbos, ao invés de adjetivos.

Aludimos que, tal como nas sessões anteriores, a comunicação oral apresenta transformações que ainda não se equiparam na transcrição para o código escrito, visto que utilizaram vocabulário como *objetivo* que não são aferíveis nas respostas dos alunos. Por isso, evidenciamos que o **saber 2 - comunicar adequadamente** e o **saber 4 - desenvolver espírito crítico** apresentam uma evolução positiva, mas a dimensão escrita carece de mais tempo de consolidação. Deste modo, consideramos fundamental que os alunos construam estratégias para a compreensão dos textos, o que pressupõe prever/projetar, sublinhar as palavras de que desconhecem o significado e, simultaneamente, comparar, analisar e refletir sobre o que leram. Nesta linha de pensamento, corroboramos Sim-Sim, Duarte e Micaela quando afirmam: “o ensino da compreensão de textos deve visar a apropriação pelas crianças de estratégias de monitorização da leitura tais como, prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida” (2007, p. 6).

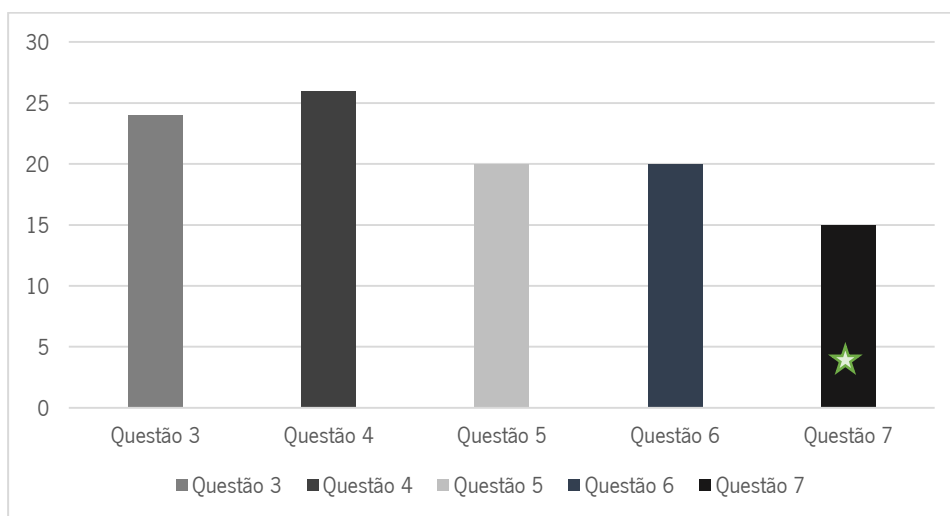
Denote-se que gradualmente demonstram maior competência na interpretação de questões de cariz *projetivo/inferencial*, como se evidenciou na resposta da S.G à pergunta referente à visão que a sociedade tem dos lobos, afirmando *ouço falar mal*, mas é já capaz de inter-relacionar o que tem explorado no projeto, mencionando que os seres humanos destroem o habitat dos lobos pelo que estes são obrigados a procurar comida noutra local. Esta articulação e mobilização de conhecimentos assinala que o **saber 2 - comunicar adequadamente**, o **saber 4 - desenvolver espírito crítico** e o **saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos** se situa na denominação que definimos de *em desenvolvimento*.

Num dos momentos de dialógicos perguntou-se se o lobo, regra geral, surgia mencionado nos livros de modo positivo ou negativo. O grupo referiu negativo solicitando-se que exemplificassem, tendo referido contos tradicionais como *O Capuchinho Vermelho*, *Os três porquinhos*, *Os setes cabritinhos* e *O Pedro e o lobo*, demonstrando competência na interpretação da questão formulada. A este respeito, evidencie-se que os alunos apresentam um vocabulário que importa amplificar através de pesquisa no dicionário, internet, enciclopédias e outros suportes ou pelo contacto direto que procuramos realizar “apresentando” a nova palavra, mas tendo o rigor de referir o seu sinónimo. A **questão 2** enquadra-se nesse objetivo de amplificação do *léxico ativo*

tendo os alunos consultado o dicionário para aceder ao significado das palavras que desconheciam. As palavras maioritariamente procuradas foram **predador**, **hierarquia**, **fojos**, **cativeiro** e **escassez**. Assim, cada aluno referiu uma palavra que procurou lendo o seu significado e explicando o que interpretou. Esta questão promove a utilização do **saber 2 - comunicar adequadamente** e o **saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos**.

Relativamente às questões de *pós-leitura* (**questões 3, 4, 5, 6 e 7**) afere-se um maior número de respostas corretas nas **questões 3 e 4** comparativamente com as demais.

O **gráfico 7** documenta os resultados da ficha de interpretação (*pós-leitura*):



**Gráfico 7** - Respostas corretas na ficha de interpretação

Analisando os dados constatamos que as **questões 3 e 4 (literais)** possuem o maior número de respostas corretas. Sublinhe-se que as **questões 5 e 6** implicam a identificação e seleção/recolha/reorganização de informação do texto e a mobilização da exploração oral, na qual os alunos realizaram mediante pesquisa um cartaz similar à **questão 6**. Nestas questões, 20/27 alunos responderam assertivamente o que constitui um indicador positivo.

Denote-se que os alunos que responderam de forma incorreta basearam-se fundamentalmente nas suas conceções prévias.

No que concerne à **questão sete (símbolo estrela-investigação)**, trata-se de uma questão *projetiva*, porque implica que os alunos selecionem informação do texto, mas que elaborem outras medidas de proteção ao lobo-ibérico. Dos 27 alunos, quinze referenciaram medidas de proteção ao lobo-ibérico que não constavam no texto como por exemplo: **fazer um cartaz para informar, partilhar o que sei** o que se inscreve no objetivo de investigação de desenvolvimento de

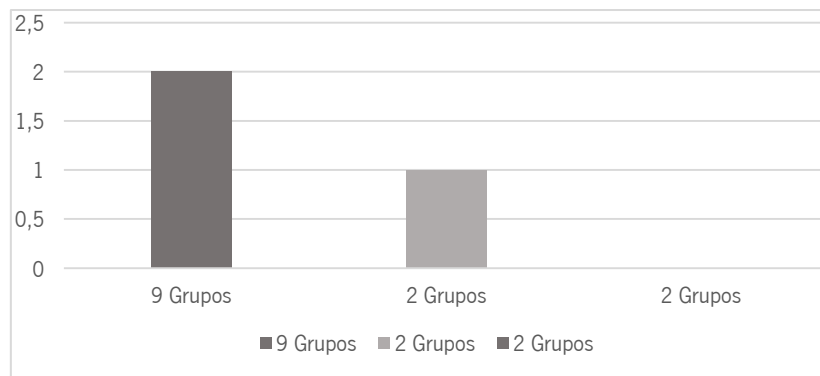
competências transversais/*saberes* que não se circunscrevem exclusivamente ao contexto escolar, permitindo a construção de uma cidadania ativa.

Posteriormente, realizaram o Desafio Matemático, *plamatix* que incluía dois problemas. Estes foram realizados em pequeno grupo, tendo como objetivo de investigação com esta organização verificar se este trabalho de índole cooperativo contribui para a construção de competências/*saberes* como a capacidade de diálogo, de argumentação, de escutarem e definirem estratégias de resolução, premissas cruciais em contexto escolar e social. Apesar de observar-se mudanças na forma como interagem (dinâmica de grupo), e do registo da grelha de competências indiciar uma alteração progressiva na importância que conferem a este tipo de trabalho, continua a ser necessário focar os alunos nos objetivos inerentes, pelo que após a observação do E.O *sobre o que ganham*, consideramos fulcral incluir reforços positivos que acentuem a importância da dimensão grupal.

Os conteúdos que constavam na ficha, neste caso, a resolução de problemas com dois passos como o algoritmo da adição e da subtração, assim como o conceito de perímetro já tinham sido abordados no segundo ano. Contudo, apesar de identificarem o que devem fazer na resolução de um problema, nomeadamente ler o enunciado, sublinhar a informação relevante e a questão-problema, registar os dados e definir as estratégias de resolução (esquemas, desenhos, algoritmos), alguns grupos demonstraram dificuldade na interpretação do enunciado que inclui ideias-chave de acesso à informação, como *à volta deste* que possibilita identificar o conceito de perímetro, e *a mais* que implica uma adição sucessiva. Por conseguinte, procurou-se que os dois grupos que resolveram os problemas no quadro explicassem aos colegas as suas estratégias de resolução.

O segundo problema, relativo ao perímetro suscitou dificuldade num dos elementos dos grupos referenciados pedindo-se que resolvessem este exercício no quadro. Refira-se que a solicitação prévia que explicassem a esse elemento o problema demonstrou-se pertinente aquando da sua resolução, visto que a M.L conseguiu resolver o problema, incluindo na sua argumentação/justificação do processo, o conceito de perímetro, analisando os dados e referenciando os diálogos estabelecidos no grupo.

No que diz respeito à resolução dos problemas, confirmamos que neste caso o trabalho em pequeno grupo, resultou também num maior número de respostas corretas (9 grupos com os dois problemas corretos; 2 grupos com um dos problemas certo; 2 grupos com os dois problemas incorretos) como se demonstra no **gráfico 8**.



**Gráfico 8-** Resultados do Desafio Matemático/ *Plamatix*

De acordo com os objetivos a que nos propusemos, consideramos que os indicadores de resultados recolhidos através dos diferentes instrumentos de recolha de dados evidenciam uma construção e utilização progressiva de competências transversais/ *saberes* mediante as opções de articulação do trabalho individual, em pequeno e grande grupo, assim como na integração das Áreas Curriculares.

Na **tabela 19** explicitamos algumas das opiniões dos alunos sobre esta sessão:

Reflexão sobre as atividades Saber1 - <i>aprender a aprender</i>
<b>S.G:</b> <i>Adorei a pesquisa, descobri um animal em vias de extinção que não conhecia.</i>
<b>A.C:</b> <i>Gostei do vídeo mostrava tudo da vida do lobo-ibérico.</i>
<b>T.A:</b> <i>O cartaz dá para relembrar o que fizemos.</i>
<b>M.N:</b> <i>O trabalho de grupo ajuda. Partilhamos ideias.</i>
<b>R.A:</b> <i>Aprendi que podemos ajudar na preservação dos animais.</i>
<b>R.C:</b> <i>Descobrimos onde vivem os animais. Marcamos no planisfério.</i>

**Tabela 19** - Reflexão sobre as atividades da sessão 4

Perante estas afirmações podemos concluir que as crianças atribuem relevância ao trabalho de grupo utilizando palavras significativas como *partilhamos* e *ajuda*. Verificamos que os recursos e as estratégias implementadas são referidos pelos alunos como o vídeo, a pesquisa e o cartaz no momento de reflexão como positivos.

Ressalte-se a referência à significatividade e funcionalidade das aprendizagens quando afirmam que *podemos ajudar na preservação dos animais* o que remete para o seu papel de cidadãos (**saber 3 - exercer uma cidadania ativa**).



## Anexo 25 - 5.ª Sessão - O que podemos fazer para reduzir o consumo de plástico?

### Descrição

A quinta sessão realizou-se no dia 8 de maio incidindo na exploração da notícia intitulada *Baleia comeu 40 quilos de plástico* da revista *Visão Júnior*. Esta principiou-se com um diálogo relativo ao que os alunos que vivenciam no seu meio próximo, ou seja, se contactam com textos informativos em suporte físico ou digital.

Posteriormente, explorou-se *processos elaborativos* mediante o título da notícia de modo a potenciar a competência de comunicação.

Para além disso, remeteu-se os alunos para uma a leitura silenciosa, sublinhando as palavras de que desconheciam o significado, e posteriormente em “voz alta”. Ao nível do vocabulário, as palavras referidas foram: *lona* e *autópsia*, tendo os alunos procurado o significado nos dicionários, sendo registadas estas palavras na ficha de interpretação *Os perigos do plástico!*. Neste sentido o J.O completou o cartaz *Significadix* com as palavras de que desconhecia o

significado e elaborou uma frase com a palavra que lhe suscitou maiores dúvidas, neste caso, lona, tendo formulado a seguinte frase: *As lonas são usadas na agricultura*, o que no caso deste aluno é positivo, pois apresenta dificuldades em formular frases em que os grupos nominais concordem em género, número, assim como um sentido/significado plausível. De seguida, explicitou-se a estrutura de uma notícia e interpelou-se que informações conseguiram antecipar relativas ao assunto da notícia, tendo por base o título. Desta forma, o T.P respondeu que o título possibilita *saber várias coisas como de quem fala a notícia*, ao que a C.T complementou *e o que aconteceu*.

Após a leitura da notícia localizaram no mapa-múndi as Filipinas e mediante uma pesquisa no *Google* descobriram características específicas da espécie de baleia referida nesta. Posteriormente, usando o livro *Plasticus Maritimus* de Ana Pêgo, em suporte físico e digital, os

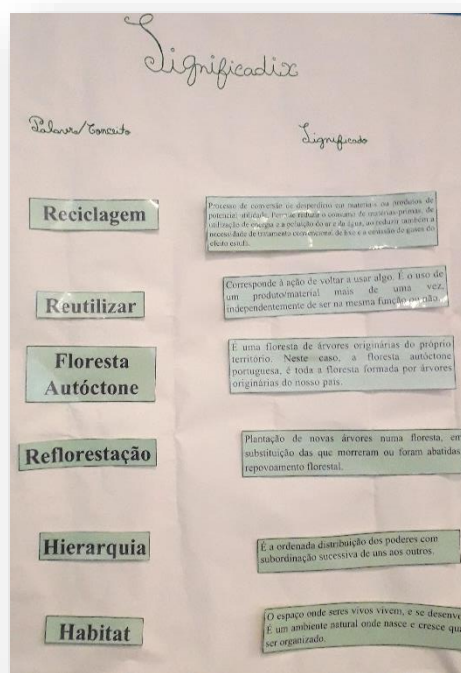


Figura 36 - Cartaz de vocabulário

alunos descobriram a dimensão do problema do plástico que carece de medidas adicionais, mostrando-se surpreendidos com o tempo que demora a reciclar determinados materiais, sendo as melhores opções reduzir o seu consumo e reutilizá-lo. Nesta linha de diálogo a R.A afirmou: *nós estamos a ajudar, fizemos a prenda do Dia do Pai, da Mãe e os ecopontos.*



Figura 37 - Ecopontos

Saliente-se que nesta sessão hesitou-se se deveria planificar um puzzle baseado na notícia, ou seja, num primeiro momento esta atividade exclusivamente percecionou-se exclusivamente do ponto de vista do professor. Contudo, optou-se por incluí-la na planificação e, refletindo no processo de construção de aprendizagens realizado pelos alunos mediante esta atividade realizada a pares, compreendemos que é fulcral, sempre, colocarmos-nos no lugar do aluno. Deste modo, este trabalho realizado a pares desenvolveu-se positivamente revelando-se fundamental para compreenderem a estrutura/organização de uma notícia e os motivos da designação que cada parte da notícia possui. Atente-se que a ficha de interpretação confirma mudanças significativas nas questões *inferenciais* e/ou *projetivas*.

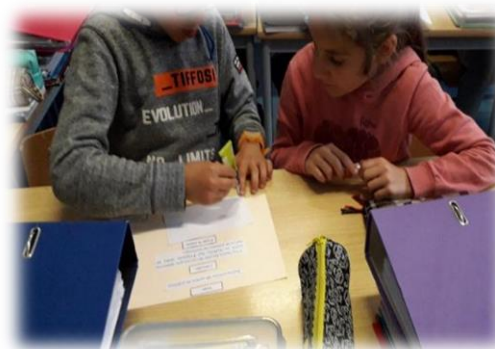


Figura 38 - Puzzle da notícia

Relativamente ao período da tarde abordaram o perímetro e a área, para isso começaram por calcular o perímetro do livro e da revista que exploraram no período da manhã. Posteriormente, dirigimo-nos ao recreio para medir os lados dos canteiros situados nas traseiras da escola. Cada grupo registou as medidas e na sala calcularam o perímetro. Esta abordagem do perímetro com elementos que fazem parte da escola revelou-se motivadora, visto que resolveram os problemas e justificaram o processo de resolução com maior consistência. Atente-se nas justificações recolhidas no D.B:

**Estagiária:** *Observei que os grupos trabalharam bem. Alguns demonstraram mais facilidade no processo de resolução? Conseguem justificar, isto é, dizer o motivo?*

**L.B:** *Nunca percebo os problemas e hoje percebi!*

**Estagiária:** *Mas consegues explicar porque compreendeste os problemas?*

**L.B:** *Eu e o meu grupo medimos os lados dos canteiros, foi mais ativo.*

**M.M:** *Sim, consegui perceber os passos dos problemas.*

Tendo por base estas afirmações evidencia-se que cada aluno vivencia o processo de aprendizagem de forma diferenciada. Desta forma, se para alguns alunos um vídeo permite compreender melhor um problema, para outros são necessárias outras estratégias, sendo que cada um dos recursos tem potencialidades diferentes. Neste sentido, a aprendizagem é heterogénea sendo esse o grande desafio, isto é, ser capaz de durante a aula utilizar recursos e ciclos didáticos distintos, posicionando-nos como *interlocutores ativos/qualificados*, procurando que cada aluno estabeleça uma ponte entre as aprendizagens e “o seu Património Natural dito Comum” (Cosme, 2018, p. 8).

Importa refletirmos no percurso de cada aluno até esta fase do projeto. Denote-se que existem alunos que têm demonstrado maior assertividade na sua comunicação oral e escrita, sendo esse facto visível na maior capacidade de justificarem as suas opiniões e de evocarem aprendizagens decorrentes de outras sessões do projeto. Naturalmente que ainda persistem em determinados alunos dúvidas na dimensão interpretativa, transversal a todas as Áreas Curriculares, como a A.R, a L.B, a M.M, o J.O, o L.M e o M.N.



**Figura 39** - Reforço positivo-*Ecogrupix*

Neste sentido, procuramos reformular as questões para a turma na sua globalidade, mas atendendo individualmente a cada aluno delineando estratégias específicas, como o reforço positivo *ecogrupix* que é atribuído através de objetivos individuais e de grupo. Assim, os autocolantes são entregues consoante esses pressupostos que estabelecemos para cada aluno, isto é, dentro de um determinado espectro procuramos que cada aluno alcance o seu máximo. Refira-se que a grelha de competências que definimos como instrumento de recolha de dados indicia mudanças (objeto de interpretação no Capítulo IV), na dimensão cooperativa, de autonomia, de criatividade, de pesquisa e seleção de informação, de comunicação das suas ideias/trabalhos individualmente ou pequeno grupo assertivamente, assim como uma maior reflexão sobre as suas aprendizagens.

Denote-se que no caso desta turma, a articulação do trabalho individual e em pequeno grupo tem possibilitado que os alunos, por se situarem em *zonas de desenvolvimento próximo* (ZDP) distintas, tenham, progressivamente, construído as suas aprendizagens de forma

diferenciada, o que não consideramos uma limitação desde que sejam perspectivados recursos pedagógicos concomitantes. Deste modo, é verificável que alunos que no início do projeto se situavam num patamar superior (*ZDP*) aumentaram a sua competência de comunicação, compreensão e inter-relação entre os diferentes conteúdos e conseqüentemente construíram competências que lhes permitem uma maior autonomia e autorregulação do *já sabem*, do que *querem saber*, *como podem saber mais* e *porque querem saber*. Por exemplo, o T.A, o R.G a S.G apresentam um vocabulário mais abrangente, explicando determinadas palavras/conceitos aos restantes colegas, inferindo o seu significado pelo radical da palavra, pelo contexto e cotexto, ou por aproximação ao sinónimo da palavra em causa. Ao nível dos textos (*competência compositiva*), constatamos uma maior articulação e organização das ideias e a evocação dos conteúdos, apresentando um nível de integração curricular interdisciplinar e transdisciplinar, como no caso do texto relativo à importância da água, no qual, a M.J explicitou conhecimentos explorados na Área Curricular de Português, de Estudo do Meio e da Matemática, articulando conceitos, percentagens, importância da água no quotidiano, como se pode poupá-la, enfatizando igualmente o contexto real do seu meio próximo, nomeadamente a utilização da água na agricultura, e finalizando com uma perspetiva global de que nem todos os países apresentam um acesso igualitário à água.

Desta forma, evidencia-se que é possível cumprir as Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico integrando igualmente as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, trata-se de definir a prática pedagógica intencionalmente, criando um ciclo dinâmico. Saliente-se que cada criança, necessariamente, aprende de modo distinto e que isso implica uma resposta *in loco* adequada, mas simultaneamente uma capacidade de investigação e reflexão contínua e consistente. Durante este projeto de intervenção-investigação surgiram questões como: *Será que determinada estratégia pedagógica resultou para todos os alunos, ou só para alguns?; Como podemos garantir uma aprendizagem que estabeleça a relação entre o Currículo e o seu Património Natural/ Cultural/Histórico, mas abrindo a sua perspetiva do local para o global?; Como articular significativamente os conteúdos para que o processo de construção das aprendizagens seja construído pró-ativamente pelos alunos?; Será que os alunos estão a construir os conceitos e competências de forma integrada/ancorada?.*

No caso de crianças como o J.O as transformações são diferentes, não sendo esta observação um aspeto negativo, apenas corresponde a um processo de aprendizagem que apresenta outras especificidades, aliás como todos os alunos na sua individualidade. Por conseguinte, o J.O possui dificuldades ao nível da leitura pelo que destacamos como relevante a

maior participação para responder a questões formuladas oralmente e para clarificar dúvidas, ao invés do que sucedia no início do estágio. Apesar de na dimensão escrita ainda possuir lacunas na construção de frases semanticamente e pragmaticamente com sentido, constatamos a utilização de novas palavras e uma maior competência na seleção da informação, como no caso da sessão supramencionada.

## Recursos

### Ficha de interpretação de uma notícia

1. Faz uma leitura silenciosa do texto.

#### Baleia comeu 40 quilos de plástico

Uma baleia-bicude-de-cuvier, que apareceu morta no Sudeste das Filipinas, tinha 40 quilos de plástico no estômago.

Entre os objetos encontrados dentro da sua barriga, estavam 16 sacos de arroz, muitos sacos de compras e uma lona usada em plantações de banana.

O biólogo marinho que fez a autópsia disse que, nos últimos 10 anos, a maioria das baleias e golfinhos que ele examinou morreu por causa da ingestão de plástico.

Rui Antunes, *Visão Júnior*, 20/4/2019

2. Assinala com X a opção correta.

2.1 O texto que acabaste de ler é:

um anúncio.    uma notícia.    uma carta    um poema.

3. A partir desta notícia, responde às seguintes questões:

Quem? \_\_\_\_\_

O quê (acontecimentos)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Onde? \_\_\_\_\_

Quando? \_\_\_\_\_

4. Na tua opinião, o que podemos fazer para diminuir o consumo de plástico? ☆

---

---

---

5. Debate com os teus colegas as vantagens e desvantagens da versão impressa e da versão *online* (publicada na internet) dos jornais/revistas. ☆

	Vantagens	Desvantagens
Versão impressa		
Versão <i>online</i>		

## Investigação

Objetivos de Investigação	Instrumentos de recolha de dados
Aferir de que modo integração das Áreas Curriculares contribui para a construção de competências transversais. Verificar a mobilização de estratégias que articulem conteúdos e competências na resolução de problemáticas.	Ficha de interpretação Registos fotográficos Registos áudio Grelha avaliação de competências transversais ( <i>saberes</i> ) N.C D.B

Nesta quinta sessão, abordou-se a notícia *Baleia comeu 40 quilos de plástico* cumprindo-se os conteúdos previstos no Currículo em conjugação o projeto de intervenção investigação.

Num primeiro momento, dialogou-se com os alunos se tinham o hábito de ler ou ver/ouvir notícias como se evoca:

**Estagiária:** *Costumam ler notícias?*

**M.J:** *Eu não, mas o meu pai lê.*

**H.M:** *Vejo o telejornal, à noite, na televisão.*

**Estagiária:** *Qual é o papel ou função das notícias, ou seja para que servem?*

**R.C:** *Informa, e assim sabemos muitas coisas.*

**Estagiária:** *Nas notícias que tipo de linguagem é utilizada?*

**S.G:** *É objetiva como no texto do lobo ibérico.*

Este excerto demonstra que as crianças observam no seu quotidiano práticas de leitura, neste caso jornais, e que elas próprias se informam mediante o noticiário, isto é através de suportes tecnológicos.

Denote-se a afirmação da S.G que evidencia a inter-relação entre aprendizagens, tal como pretendemos que suceda identificando inequivocamente o tipo de linguagem presente numa notícia e estabelece um paralelismo com o texto de *Divulgação Científica* explorado na sessão anterior. Estamos perante o emergir da utilização do **saber 4 - desenvolver espírito crítico** e o **saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos**.

As aprendizagens, sempre que possível, devem permitir amplificar os conhecimentos construídos para que estes adquiram significatividade e funcionalidade, não devendo ser posicionados como conteúdos estanques e fragmentados. Deste modo, este trabalho realizado a pares revelou-se fundamental para compreenderem a estrutura/organização de uma notícia e os motivos da designação que cada parte da notícia apresenta. Atente-se no grupo do M.N e da B.G que foram dos primeiros grupos a compreenderem como tinham que organizar o puzzle, vivenciado este processo de forma empenhada e prazerosa.

Assim, questionou-se os grupos sobre o que aprenderam com esta atividade como se verifica nas seguintes afirmações:

**Estagiária:** *Realizarem o puzzle ajudou a compreender as partes constituintes de uma notícia ou não?*

**M.N:** *Compreendi melhor as partes da notícia a montá-la.*

**Estagiária:** *Porquê M.?*

**M.N:** *Ao ler e escolher as peças, percebi melhor como se organiza a notícia.*

**L.M:** *Conseguo perceber melhor assim, não é só ouvir.*

**M.M:** *Eu também, porque experimentamos.*



**Figura 40** - Elaboração do puzzle

Estas afirmações permitem constatar a centralidade de conjugar as atividades na dimensão concetual, procedimental e atitudinal de modo integrado, porque possibilita que os

alunos reflitam no processo de aprendizagem de modo pró-ativo e relacionando *o que fazem, como fazem e porque fazem*. Neste sentido, os alunos demonstram que a utilização de competências transversais progride positivamente constatando-se a efetivação do **saber 1** - *aprender a aprender*, o **saber 2** - *comunicar adequadamente* e o **saber 4** - *desenvolver espírito crítico*.

Sublinhe-se que a ficha de interpretação do vídeo, relativa a esta notícia, demonstra que a exploração oral pormenorizada possibilitou respostas melhor estruturadas, o que destacamos como um aspeto positivo, visto que no início do estágio a turma apresentava maior dificuldade na interpretação, seleção e estruturação de ideias, quer na dimensão oral, quer na vertente escrita.

No que diz respeito à investigação, as **questões 4 e 5** possuem a marca de uma estrela, por se tratar de *questões projetivas*.

As respostas à **questão 4** demonstram que é possível os alunos desenvolverem/construírem um pensamento crítico e criativo desde que o processo de ensino-aprendizagem seja um todo coerente e significativo para as crianças. Os dados obtidos nas respostas a esta pergunta realçam a concretização da utilização do **saber 2** - *comunicar adequadamente*, do **saber 3** - *exercer uma cidadania ativa*, do **saber 4** - *desenvolver espírito crítico* e do **saber 5** - *resolver problemas e situações problemáticas* de forma mais consistente.

Por conseguinte, nesta pergunta relativa a formas de diminuir o consumo de plástico, a C.T respondeu: *posso comprar feijão ao peso* e a E.M referiu *se reutilizar as embalagens de plástico estou a ajudar*. De seguida, solicitou-se que cada um dissesse oralmente a sua sugestão para diminuir o consumo de plástico e o G.T conclui dizendo: *como no livro diz, temos que reciclar, mas o problema é grave que devemos comprar menos plástico ou reutilizar*. No caso desta afirmação demonstra que de facto, esta exploração da notícia com recursos pedagógicos diversificados e distintos, com o objetivo pedagógico de que fosse relevante para cada aluno na sua especificidade, foi uma estratégia pertinente, porque nas respostas a maioria dos alunos convocou o que exploraram com o puzzle, noutras atividades, ou com o livro *Plasticus Maritmus*, de Ana Pêgo.




Figura 41 - Reciclar na escola

Denote-se que os alunos pediram para levar para casa este livro, pelo que se iniciou o registo da sua requisição. Esta solicitação indicia a curiosidade, o procurar *saber mais* por sua iniciativa é crucial para que sejam cidadãos informados, conscientes, esclarecidos e pró-ativos na esfera escolar e social.



Para além disso, no seguimento da **questão 5**, realizaram um debate sobre a importância dos meios de comunicação, nomeadamente as revistas, jornais e televisão na versão online e impressa. Assim, este iniciou-se com a argumentação das vantagens e desvantagens de cada versão. Refira-se que este processo dialógico promove o **saber 2 - comunicar adequadamente**, o **saber 3 - exercer uma cidadania ativa** e o **saber 4 - desenvolver espírito crítico**.

Aludimos a alguns dos argumentos usados nesse debate:

Argumentação no debate 
<b>R.G:</b> <i>Na versão impressa gasta-se muito papel, logo cortam-se árvores.</i>
<b>R.A:</b> <i>Sim é um problema para o ambiente. (versão impressa)</i>
<b>M.J:</b> <i>A versão na internet só dá para quem tiver.</i>
<b>S.G:</b> <i>Só que é como se diz, mais sustentável. (versão digital)</i>
<b>T.A:</b> <i>Temos que pensar, porque ambos prejudicam o ambiente. Porque com o papel cortam-se árvores, e com outro também gastamos energia.</i>

**Tabela 20** - Dados relativos à questão 5 explorada oralmente

Posto isto, esta partilha de opiniões potencia o pensamento crítico e criativo dos alunos relativamente às temáticas que exploram, possibilitando que todos participem e reflitam no seu papel social. Trata-se de estabelecer-se a “ponte” entre os alunos e o seu meio próximo, quer a nível local, quer numa fase subsequente global para que exerçam uma cidadania participativa. Os argumentos presentes na **tabela 20** coadunam-se com os objetivos de investigação constatando-se a utilização simultânea de conteúdos e competências como um todo integrado. Atente-se numa transformação notória na comunicação oral (**saber 2**) e no uso da **competência/saber 3 - exercer uma cidadania ativa**, no **saber 4 - desenvolver espírito crítico** e no **saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos**. Desta forma, assinala-se a afirmação da L.G. *agora as matérias não terminam na aula, fazem mais sentido*, o que demonstra que para esta aluna o que tem explorado nas aulas não se circunscreve a esse período de tempo, ou seja, existe uma relação entre o que explora no contexto escolar e os outros contextos que frequenta/habita (**saber 1 - aprender a aprender**).

Competências/Avaliação 1ª Sessão Fase Intermédia	Procura e seleciona autonomamente informação pertinente para o trabalho- Saber 5	Organiza a informação segundo os objetivos e o produto final (cartaz, texto, puzzle,..) Saber 1 e 4	Dialoga e respeita as opiniões dos colegas (coopera) Saber 3	Mobiliza e inter-relaciona conhecimentos Saber 4 e 5	Utiliza um discurso estruturado e linguagem específica Saber 2	Define estratégias: criativas, críticas e reflexivas na resolução de problemáticas Saber 1 e 5	Observações
Grupo 1	V	V	ED	ED	ED	ED	Desenvolveu competências de forma consistente.
Grupo 2	ED	V	V	NV	NV	NV	Comunicação e argumentação pouco estruturada.
Grupo 3	V	V	V	ED	ED	ED	Consolidação da Zona intermédia.
Grupo 4	ED	ED	ED	ED	ED	NV	Evolução positiva.
Grupo 5	ED	V	V	ED	V	ED	Consolidação da Zona intermédia.
Grupo 6	NV	ED	ED	NV	ED	NV	Evolução gradual. Carece de medidas de intervenção.
Grupo 7	NV	ED	ED	NV	ED	NV	Carece de medidas de intervenção.
Grupo 8	ED	ED	ED	NV	ED	NV	Evolução gradual.
Grupo 9	ED	ED	ED	ED	ED	EDV	Estratégias específicas.
Grupo 10	ED	V	ED	V	ED	ED	Consolidação da Zona intermédia.
Grupo 11	ED	ED	V	VD	ED	ED	Consolidação da Zona intermédia.
Grupo 12	ED	ED	ED	NV	ED	NV	Pontos positivos. Ainda carece de atenção em <i>saberes</i> específicos.
Grupo 13	V	ED	V	ED	ED	ED	Transformação célere em vários <i>saberes</i> .

Quadro 7- Registo da evolução do desenvolvimento das competências transversais

Legenda: V- Verifica-se; NV-Não se verifica; ED- Em desenvolvimento

Analisando os dados recolhidos referentes à quinta sessão de intervenção, ou seja, a **fase intermédia**, mantêm-se quatro grupos na zona intermédia, sendo que comparativamente com a fase diagnóstica demonstram uma utilização mais consistente das competências transversais, visto que todos os parâmetros se consolidaram.

Atente-se que quatro grupos apesar da evolução positiva merecem maior acuidade, visto que o **saber 2 - comunicar adequadamente**, o **saber 4 - desenvolver espírito crítico** e o **saber 5 - resolver situações problemáticas e conflitos** não são usados de modo contínuo, ou seja, existem atividades em que os indicadores de resultados confirmam o seu uso, mas não são identificáveis em todos os períodos variam consoante a proposta pedagógica.

Aludimos que os outros cinco grupos apresentam uma evolução crescente que denota a utilização assertiva dos *saberes* tendo aumentando dentro do seu espectro para os níveis superiores, isto é, os *saberes* que *não se verificavam* apresentam-se nesta fase *em desenvolvimento* ou *verificáveis*. Neste sentido as opções aplicadas pela investigadora no presente estudo evidenciam resultados satisfatórios, pois os quatro em *Zona intermédia* consolidaram o modo como usam os *saberes* e cinco grupos desenvolveram-nos de forma assinalável. Os restantes grupos continuaram a ser avaliados de forma a promover as competências nas quais carecem de intervenção específica.

Refira-se que estes dados indiciam que as opções metodológicas da investigadora de incluir a Área Curricular de Estudo do Meio (tema do desenvolvimento sustentável-preferência dos alunos), a integração curricular, a articulação do trabalho individual, pequeno e grande grupo e a conjugação de atividades com nexos de significatividade e causalidade concorreram positivamente para os objetivos definidos.

Saliente-se que o **saber 3 - exercer uma cidadania ativa** apresenta-se *em desenvolvimento* ou já *se verifica* nos treze grupos. Este saber tem contribuído para que os outros saberes estejam a desenvolver-se, visto que as crianças dialogam entre si e respeitam as opiniões dos colegas. Um dos problemas identificados em dois grupos residia na pouca importância atribuída ao trabalho em pequeno grupo que procuramos circunscrever através do reforço positivo *ecogrupix*.

Refira-se que o **saber 1 - aprender a aprender** foi potenciado mediante o diálogo com os alunos que permitiu fomentar uma maior autonomia e autorregulação das suas aprendizagens, pois possibilitou que comunicassem e refletissem ativamente no processo de construção dos seus conhecimentos.

## Anexo 26 - 9.ª Sessão - Vamos reutilizar e vivenciar!

### Descrição

No dia 6 de junho os alunos experienciaram a construção de instrumentos através de materiais reutilizados. Assim, tal como em outras sessões, puderam compreender que é possível contribuir para um desenvolvimento sustentável mediante opções criativas e úteis no seu quotidiano.

Num primeiro momento explicitou-se que nesta aula, tal como eles, também trabalharia a pares mediante a colaboração de uma colega de Mestrado. Esta articulação com a Catarina Macedo foi importante para que os alunos compreendessem que em sociedade também terão que dialogar, trabalhar e debater as melhores opções para um determinado objetivo.

Esta atividade iniciou-se com as crianças organizadas em pequenos grupos, isto é, o grupo das harpas, das maracas, dos recos-recos, das guizeiras e dos adufes. Cada aluno trouxe o material necessário para a construção do seu instrumento mediante a colaboração das famílias. Numa primeira fase exemplificou-se como se construía o instrumento em questão, como por exemplo a harpa. Nesta demonstrou-se como teriam que cortar uma parte da tampa



Figura 41 - Construção das harpas

da caixa e de seguida colocar oito elásticos, explicando-se o motivo desse facto, ou seja, cada um deles corresponde a uma nota musical (escala de Dó Maior). Importa referir que os elásticos possuem tamanhos diferentes, devido à altura dos sons (agudos e graves) e que no final da construção fariam a sua afinação. Na sequência deste momento o R.C. disse: *olha o meu já está afinado* e solicitou-se que tocasse para os colegas.

Após a construção dos instrumentos os alunos exploraram as diversas formas de obter som, e depois de compararem estes instrumentos com os instrumentos “reais” compreenderam como se tocam. No final da atividade e com o intuito de que os alunos conferissem significatividade e funcionalidade aos instrumentos musicais acompanharam a música intitulada *Marcha Turca*, de Mozart. Sublinhe-se que os alunos demonstraram sentido rítmico, pois conseguiram identificar as frases rítmicas de modo competente.

Com esta atividade os alunos compreenderam que podemos reutilizar materiais que iam para o lixo (ecopontos), e atribuir-lhes uma nova funcionalidade. De salientar que os alunos durante

o projeto puderam co-construir as suas aprendizagens de modo inter-relacionado, tendo acesso a formas diferenciadas de pesquisa e de trabalho, isto é, identificaram a importância do trabalho individual e de grupo na autorregulação das suas aprendizagens, possibilitando que os conhecimentos formassem um todo integrado e que se renova ciclicamente em prol dos desafios que lhes são propostos em contexto escolar e social. No que concerne ao processo de aprendizagem consideramos que a utilização de estratégias diversificadas mediante recursos pedagógicos como: vídeos, revistas, livros, enciclopédias, dramatizações e as novas tecnologias possibilitaram que os alunos tivessem acesso a uma metodologia heterogénea que respeita a singularidade de cada um. Denote-se que a *multiliteracia* com que contactaram permite que utilizem as ferramentas, os conhecimentos, as atitudes e os valores necessários à sustentabilidade do ecossistema.

Saliente-se, ainda, que os trabalhos de índole cooperativo permitiram que globalmente todos os alunos, dentro do seu espectro, alcançassem *zonas de desenvolvimento próximo superior* àquela em que se situavam no início do projeto.

Neste último dia de intervenção dialogou-se com as crianças sobre as atividades de modo a aferir a opinião destas sobre o projeto. Esta reflexão realizou-se em grande grupo, sendo aferível que os alunos apresentavam uma perceção consistente das aprendizagens construídas.

Trata-se, portanto, de um projeto e, desejavelmente, de uma Educação na qual os conteúdos e as competências são indissociáveis para uma cidadania consciente, informada e pró-ativa.

## Anexo 27 - Entre Sessões: A mesma proposta, dois níveis educativos... que indicadores?

A presente análise resulta da comparação entre a mesma proposta pedagógica nos dois grupos de crianças, no qual se implementou o projeto de intervenção-investigação. Atente-se que as conclusões das investigadoras se circunscrevem a este contexto específico e não pretendem subvalorizar nenhum dos níveis educativos. A primeira proposta foi realizada no início de cada estágio e a segunda na fase final.



Figura 42 - Caixa mistério

No que concerne à atividade esta consistiu em dramatizar um conjunto de livros distintos retirados ao acaso de uma caixa mistério, em pequeno grupo (4/6 elementos em ambos os níveis educativos), utilizando exclusivamente a expressão corporal.

Comparando o primeiro momento de aplicação em ambos os grupos e tendo-se explicitado os propósitos da atividade de igual modo e confirmado se conheciam esses livros, verificamos que o grupo de crianças da Educação Pré-Escolar mobilizou de forma assertiva o **saber 2 - comunicar adequadamente**, sendo capaz de definir as ideias / gestos-chave que permitiriam que os colegas identificassem o livro em questão.

Por contraponto, o grupo do 1.º Ciclo do Ensino Básico demonstrou limitações na distribuição das personagens e na definição dos elementos característicos de cada livro. Acresce, ainda, a dificuldade de se posicionarem de modo correto para os colegas. Neste grupo foi necessária uma *interlocação* sistemática.

Saliente-se que no segundo momento, o grupo da Educação Pré-Escolar evoluiu no modo como se posicionava e demonstrou maior controlo sobre a intensidade de cada momento. Constatou-se, também uma dinâmica positiva entre os elementos face à diminuição de conflitos entre as crianças (**saber 3 - exercer uma cidadania ativa**).

O grupo do 1.º Ciclo Ensino Básico evoluiu exponencialmente face à primeira fase, evidenciando-se a utilização dos *saberes* construídos durante o projeto.

Importa refletir nas possíveis razões desta diferença na utilização de outras formas de comunicação. Apesar de se enquadrarem em faixas etárias distintas e de as crianças do Jardim de Infância estarem no *período crítico/ótimo* de desenvolvimento de determinadas competências, as investigadoras analisando os indicadores consideram que o facto de as crianças do 1.ª Ciclo vivenciarem fundamentalmente um Ensino Tradicional poderá explicar a sua inadaptação no

primeiro momento da proposta. Ressalte-se a importância que o trabalho de grupo e a integração das Áreas Curriculares desempenharam para que na segunda fase, a mesma proposta fosse interpretada com pró-atividade, mobilizando os *saberes* construídos no projeto de intervenção-investigação.

Esta análise da investigadora demonstram a centralidade de em ambos os grupos se terem desenvolvido atividades promotoras da construção de competências transversais, sendo estas cruciais nos vários sistemas que as crianças frequentam/habitam e assim assumirem uma cidadania responsável, informada e pró-ativa.

No que concerne ao 1.º Ciclo, o grupo de crianças como ficou demonstrando no capítulo III e IV utiliza no fim deste estudo todos os *saberes*.

Na conjectura política e educativa atual, observam-se indícios de inovação e aproximação à sociedade, pelo que será certamente o momento de refletir e agir para uma Educação verdadeiramente *humanista, inclusiva* e potenciadora do *saber mais* em todas as Áreas, pois estas são interdependentes, não sendo cientificamente aferível as razões da subvalorização de umas em detrimento de outras, bem como o papel maioritariamente passivo das crianças no processo de ensino - aprendizagem.



Figuras 43 - Organização em pequeno grupo da atividade