

**HISTÓRIAS COMO VEÍCULO INTEGRADOR DO
CURRÍCULO**

EM 1º CEB

ANABELA CANDEIAS GONÇALVES FIALHO

Nº DE ALUNA 26030

Orientador do Relatório:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Relatório da Prática Supervisionada submetido como requisito parcial para obtenção
do grau de:

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**HISTÓRIAS COMO VEÍCULO INTEGRADOR DO
CURRÍCULO**

EM 1º CEB

ANABELA CANDEIAS GONÇALVES FIALHO

Nº DE ALUNA 26030

Orientador do Relatório:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Relatório da Prática Supervisionada submetido como requisito parcial para obtenção
do grau de:

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Margarida Alves Martins, apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre em Educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, criado por Despacho n.º 11449/2015, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 195, de 6 de outubro de 2015

Agradecimentos

“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos”.

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecer é saber reconhecer com o coração, os “pequenos grandes” gestos que têm para conosco e retribuir, um pouco do que tanto nos deram. Assim tenho muito para agradecer, não tenho é como retribuir, mas fica aqui o meu muito obrigado do fundo do coração. Pois ao longo deste percurso composto por momentos bem difíceis, tive sempre quem me ajudasse a manter de pé, a caminhar com força, coragem e determinação, mostrando-me que o essencial é mesmo invisível aos olhos, que os sonhos se podem realizar com fé e determinação e que no deserto: nascem sim, lindas flores! É só saber olhar...

Assim começo por agradecer a Deus os dons que me deu, a Sua presença que sempre me sustentou apoiou e me foi dando o que era necessário a cada momento, não me deixando sozinha.

Aos meus filhos que através dos seus abraços, da sua força, da sua presença nos momentos mais dolorosos, do seu: tu consegues mãe, estamos contigo! Foram sendo a força que me levava a dar mais um passo, quando pensava que já não era possível dar mais.

Ao meu marido que tudo viveu e sofreu comigo, acreditando sempre em mim, mesmo quando eu não acreditava, me apoiou, incentivou e não me deixou desistir de sonhar, proporcionando com o seu amor e o seu esforço as condições para eu continuar.

Aos meus pais, que foram estando presentes fazendo tudo o que estava ao seu alcance para que eu conseguisse ultrapassar todas as dificuldades.

À Professora Isabel Gerardo que neste processo de terminar a minha formação em 1º ciclo, me apoiou desde o primeiro momento, ajudando a sarar feridas, a crescer e a tornar o sonho possível.

À Professora Elisabete Gomes que com as suas aulas me ajudou a reerguer, a crescer e com as suas palavras, no momento certo não me deixou desistir. Com a sua atenção e carinho contribuiu e tornou o meu sonho possível.

À Professora Margarida Martins que com a sua alegria, objetividade, determinação, apoio e disponibilidade, foi tirando as minhas inseguranças e me incentivou a crescer neste estudo e profissionalmente.

À Professora Raquel Candeias, do colégio onde realizei a minha prática pedagógica e à Direção que desde o primeiro momento me acolheram com todo o carinho e proporcionaram a realização da minha prática pedagógica supervisionada, dando todo o apoio à realização deste estudo, permitindo-me assim continuar o meu sonho.

Para terminar, mas não menos importantes todos os que não refiro aqui particularmente, mas que estão no meu coração por todas as palavras de incentivo, mensagens e carinhos ao longo de todo este percurso.

Todos no momento certo foram determinantes e contribuíram para que eu conseguisse chegar aqui. Não teria conseguido sem a intervenção de cada um em particular. Muito Obrigado, que Deus retribua em dobro do que me deram a mim.

**“Nós somos do tecido de que são
feitos os sonhos”**

William Shakespeare

**“Não se pode ensinar alguma
coisa a alguém, pode-se apenas
auxiliar a descobrir por si
mesmo”**

Galileu Galilei

Resumo

No contexto do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB, foi elaborado o atual relatório da prática supervisionada em primeiro ciclo do ensino básico, baseado num estudo que teve como objetivo verificar, se as histórias poderiam ser integradoras e promotoras de articulação das diferentes áreas curriculares deste ciclo de estudos. O estudo foi realizado num colégio privado, numa turma do 4º ano, composta por 19 alunos (10 meninos e 9 meninas). O método seguido pela professora era o de projeto e expositivo, com recurso às novas tecnologias. A presente problemática surgiu após observação do contexto, onde foi possível verificar que as histórias não eram utilizadas para a promoção de novas aprendizagens. No estudo foi utilizada a investigação qualitativa, usada uma metodologia de investigação-ação e uma estratégia de observação participante, durante a realização das atividades. Foi estabelecida a hora do conto todas as semanas. As histórias eram contadas sem livro, com livro, com materiais, com fantoches e com novas tecnologias. À segunda-feira a primeira atividade era a hora do conto, da qual partiam as atividades da semana, para todas as áreas curriculares. Sempre que possível foi usada uma metodologia de projeto, procurando promover a integração curricular, a aprendizagem significativa e a transdisciplinaridade, o que nos parece ter sido conseguido.

Palavras-chave: Histórias; integração curricular; aprendizagens significativas; transdisciplinaridade

Abstract

In the context of the Master's Degree in Pre-school and Primary Education, the current report on supervised practice in primary education was drawn up based on a study that aimed to verify if the stories could integrate and promote the articulation of the different curricular areas of this study cycle. The study was conducted in a 4th grade classroom of a private school attended by 19 pupils (10 boys and 9 girls). The teacher used project and expository method using new technologies. The present problem arose after observing the context, where it was possible to verify that the stories were not used to promote new learning. In the study, qualitative research was used, using an action-research methodology and a participant observation strategy, during the activities. Every week we implemented a storytelling period. The stories were told without book, with book, with materials, with puppets, and with the use of new technologies. On Monday storytelling was the first activity. All the curricular areas developed during the week stemmed from the story that was told. Project methodology was used whenever possible, seeking to promote curricular integration, meaningful learning and transdisciplinarity, which seems to have been achieved.

Keywords: Stories; curricular integration; significant learning; transdisciplinarity

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	3
1.1 A importância das histórias no universo infantil	4
1.1.1 As histórias no universo infantil.....	4
1.1.2 O maravilhoso das histórias, a sua influência na imaginação e na construção da personalidade da criança	5
1.1.3 As histórias como promotoras da leitura, escrita e outras aprendizagens	7
1.2 A Integração Curricular	9
1.2.1 Integração Curricular: conceito e dimensões	10
1.2.2 A Integração Curricular como princípio na educação	11
1.2.3 Histórias como promotoras da integração curricular e do lúdico	14
1.3 A atitude do professor perante as histórias e a integração curricular	15
Capítulo II - OPÇÕES METODOLÓGICAS	20
2.1 – Problemática, objetivos e questões de investigação	20
Problemática:.....	20
Objetivos:.....	21
Questão orientadora da investigação.....	21
2.2 – Participantes	21
2.3 – Metodologia	22
2.4 – Técnicas e instrumentos de investigação	23
2.5 – Procedimentos	25
Capítulo III – Análise reflexiva decorrente da prática supervisionada	26
3.1 – Descrição das atividades do projeto e respetiva reflexão	27
Como surgiu a história.....	28
Projeto: “Rios e Serras”	28
1º dia.....	28
Descrição da atividade	28
Análise reflexiva da atividade	30
2º dia.....	31
Descrição da atividade	31
Análise reflexiva da atividade	33
3º dia.....	34
Descrição da atividade	34
Análise reflexiva da atividade	35
4º dia.....	36
Descrição das atividades.....	36
Análise reflexiva da atividade	36

5º dia	37
Análise reflexiva da atividade	38
Capítulo IV – Considerações finais	41
Referências bibliográficas	48
ANEXOS	51
Anexo 1 – Imagens da hora do conto	52
Anexo 2 - Conteúdos e objetivos do currículo a serem mobilizados durante o projeto.....	53
Anexo 3 – Planeamento da atividade: História: Iluminar a noite e o que sabemos e descobrimos sobre rios e serras	56
Anexo 3.1 – Imagens do livro.....	61
Anexo 3.2 -Teias por preencher.....	67
Anexo 3.3 - Teias preenchidas	68
Anexo 3.4 - Tópicos de pesquisa.....	69
Anexo 3.5 – Divisão dos grupos	69
Anexo 3.6 – Imagens do 1º dia do projeto	70
Anexo 3.7 - Questões a responder após a apresentação do projeto realizado no ipad.....	71
Anexo 3.8 – PowerPoint sobre rios e serras	72
Anexo 4 – Planeamento da atividade: aprender a calcular volumes	75
Anexo 4.1 – PowerPoint sobre medidas de volume e capacidade	79
Anexo 4.2 – Exercícios sobre medidas de volume e capacidade.....	81
Anexo 4.3 – Desafio	82
Anexo 4.4 - Imagens do 2º dia do projeto	83
Anexo 5 – Guião de questões de avaliação.....	84
Anexo 6 – Planeamento atividade: criar a história	85
Anexo 6.1– Grelha de avaliação do texto da história	87
Anexo 6.2 – Imagens do 3º dia do projeto	88
Anexo 7 – Planeamento atividade: Quizz	89
Anexo 7.1 - Quizz	92
Anexo 7.2 – Quadro registo de respostas do Quizz	114
Anexo 8 – Planeamento atividade: realização de maquete	115
Anexo 8.1 – Imagens do 5º dia do projeto	118

Índice de figuras

Figura1- Integração Curricular	17
Figura 2 - Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	19

Índice de imagens

Imagem 1 - Fotografia das crianças a ouvir uma história contada com fantoches.....	52
Imagem 2 - Fotografia das crianças a ouvir a história contada com livro.....	52
Imagem 3 - Fotografia das crianças a ouvir uma história contada sem material.....	52
Imagem 4 - Fotografia das crianças a ouvir uma história contada com tapete.....	52
Imagem 5 - Fotografia das crianças a retirar a carta de Propp e o objeto.....	52
Imagem 6 - Fotografia do tapete da história do peixe com o chapéu mágico.....	52
Imagem 7 - Fotografia do gorila a casar com a abelha.....	52
Imagem 8 - Fotografia das crianças a ouvir a construir as teias.....	70
Imagem 9 - Fotografia das crianças a descobrir qual o seu grupo.....	70
Imagem 10 - Fotografia das crianças a realizar a pesquisa em grupo e a criar um PowerPoint para apresentar aos colegas o resultado da mesma.....	70
Imagem 11 - Fotografia da apresentação do projeto realizado no ipad.....	83
Imagem 12 - Fotografia da experiencia do volume.....	83
Imagem 13 - Fotografia da apresentação das conclusões sobre a forma de calcular o volume.....	83
Imagem 14 - Fotografia da resolução dos problemas.....	83
Imagem 15 - Fotografia da elaboração do texto da história em grupo.....	88
Imagem 16 - Fotografia de outro grupo a elaborar o texto da história.....	88
Imagem 17 - Fotografia da apresentação da história aos colegas.....	88
Imagem 18 - Fotografia das mesas de trabalho, da construção da maquete.....	118
Imagem 19 - Fotografia das crianças a construir elementos para a maquete.....	118
Imagem 20 - Fotografia das crianças a construir elementos para a maquete.....	118
Imagem 21 - Fotografia da maquete, construída pelas crianças.....	118

Introdução

O atual relatório final da Prática de Ensino Supervisionada, surge na consequência da minha Prática Supervisionada onde desenvolvi um estudo relacionado com a problemática das histórias, podendo estas ser um veículo integrador do currículo em 1º Ceb.

O local onde realizei a minha prática supervisionada, não tinha a rotina de uso das histórias nesta dimensão, sendo assim, a minha ideia neste estudo tornou-se pertinente, sendo inclusive da concordância da professora titular da turma, que não tinha pensado nas histórias com esta vertente.

No meu entender as histórias produzem um encantamento natural nos adultos e nas crianças, por isso pensei que não seria difícil colocar em prática várias estratégias relacionadas com as mesmas.

As histórias encantam porque tocam o que temos de mais profundo, na sua obra Bettelheim (1999, p. 13) refere que quanto mais tentava compreender o porquê das histórias terem tanto êxito junto das crianças, mais compreendia que elas tinham um sentido profundo, pois, “começam onde a criança realmente está, no seu eu psicológico e emocional”. Helena Génésio em Pedagogias do Imaginário (2002, p. 110) refere que a principal função dos contos é ajudar a criança a encontrar um sentido para a vida.

Se as histórias estão próximas das crianças e se lhes dão um sentido, poderemos usá-las para despertar o interesse das mesmas pelas diversas áreas de estudo e desta forma, podem-se desenvolver aprendizagens com mais sentido e significado na vida das crianças.

Sendo assim, penso que as histórias poderão ajudar a trabalhar o currículo de um modo integrado, conseguindo dar mais sentido e significado às aprendizagens, da mesma forma que permitem lançar o olhar sobre cada conteúdo curricular de uma forma transdisciplinar, impulsionando o avançar contínuo do saber.

Este olhar integrado para o currículo, é importante pois de acordo com Alonso, no Fórum escola diversidade currículo (1999, p. 144) “a sociedade atual caracteriza-se pela mudança acelerada, em que esta se nos impõe, exigindo de nós aprender a lidar com ela, para a qual o desenvolvimento de atitudes, tais como a compreensão e reflexão, o aprender a aprender, a flexibilidade e adaptação, a colaboração e solidariedade, tornam-se imprescindíveis.” Alonso continua dizendo que numa “escola de qualidade, o

currículo é entendido como o projeto global de cultura e de formação que dá sentido e articula todas as experiências educativas que o aluno realiza na escola”

Para que a história possa ser impulsionadora da integração curricular, terá primeiro de fazer sentido para o professor, trabalhar de uma forma articulada o currículo num seguimento de procura de estratégias, que permitam uma formação integradora. Indo deste modo ao encontro das indicações do Ministério da Educação no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Como para mim, esta integração é plena de significado, desenvolvi o estudo que se encontra refletido neste relatório. Tive esta articulação sempre presente na minha atuação durante a Prática de Ensino Supervisionada, onde procurei também ter por base pressupostos construtivistas e socio-construtivistas.

O atual relatório, está dividido em quatro capítulos. No Capítulo I, denominado de Enquadramento Teórico, é abordada a importância das histórias na infância e como as mesmas podem ser promotoras da integração curricular. Refere-se também o papel do adulto enquanto gestor do currículo.

No Capítulo II, são apresentadas as opções metodológicas, contendo a problemática, objetivos e a questão de investigação; os participantes deste estudo; a metodologia seguida; a técnica e instrumentos utilizados na investigação e os procedimentos.

No Capítulo III, é feita a descrição das atividades e uma análise reflexiva decorrente da prática supervisionada, onde se reflete sobre cada atividade desenvolvida.

No Capítulo IV nas considerações finais, é elaborada uma conclusão do presente estudo refletindo e analisando todo o processo de investigação, tendo em conta as dificuldades sentidas e a importância para a futura prática pedagógica.

Capítulo I – Enquadramento teórico

Quando se reflete sobre a educação e o ensino, não se pode passar ao lado das histórias e da sua relevância para a formação da criança. Ao falarmos em criança, também é importante pensar nas suas características, pois só as conhecendo, se podem delinear estratégias que sirvam de apoio ao seu crescimento. Vasconcelos (p. 8), refere Marques a retratar a pedagogia de Jerome Bruner, onde menciona que ele considerava as crianças possuidoras de quatro características congénitas que lhes configuravam o gosto por aprender, sendo elas:

a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa. A curiosidade é uma característica facilmente observável em todas as crianças. Por ser tão comum, Bruner considera que a curiosidade é uma característica que define a espécie humana. A procura de competências também pode ser observada em todas as crianças, as quais procuram imitar o que os mais velhos fazem, com o objectivo de poderem reproduzir e recriar esses comportamentos e competências. A reciprocidade (...) . Envolve a profunda necessidade de responder aos outros e de operar, em conjunto com os outros, para alcançar objectivos comuns. (...) a narrativa entendida como a predisposição para criar relatos e narrativas da nossa própria experiência, como objectivo de transmitir essa experiência aos outros. É a narrativa que permite a partilha de experiências, por isso, é tão importante no processo de aprendizagem. Com a narrativa torna-se possível a partilha de significados e de conceitos, de forma a alcançar modos de discurso que integrem as diferenças de significado e de interpretação. (Marques, 2002:4).

Pensando nestas características, é fácil de perceber que as histórias são fundamentais ao desenvolvimento e fazem parte integrante das crianças, pois são repletas de narrativas. Elas poderão dar resposta e desenvolver estas características congénitas, que servem de base para todas as aprendizagens. Desta forma é importante refletir sobre as histórias no universo infantil e sendo elas tão valiosas, como as podemos usar a nível curricular, promovendo a integração das diversas áreas do currículo a partir das mesmas.

Este capítulo, apresenta a revisão de literatura de acordo com o presente tema. Encontra-se dividido em três subcapítulos: no primeiro será abordada a temática das histórias no universo infantil, onde veremos a importância das mesmas e o contributo que dão para o desenvolvimento da personalidade, da leitura, da escrita e de outras aprendizagens; no segundo a integração curricular, que refletirá o conceito, as dimensões e importância da integração curricular, e como as histórias podem ser promotoras da mesma; no terceiro, a atitude do professor perante as histórias e a integração curricular.

1.1 A importância das histórias no universo infantil

1.1.1 As histórias no universo infantil

As histórias nasceram com o homem e têm-se vindo a desenvolver com ele. Ao longo dos tempos, o desconhecido, o imaginário e as personagens fabulosas sempre exerceram um grande deslumbramento nas crianças. As histórias despertam a curiosidade das crianças e captam a sua atenção, isto é, estabelecem empatia.

Ao ler a obra de Bethelheim (1999), podemos entender que, ao ouvir contar as histórias, ou mesmo a lê-las, a criança tem tendência a identificar-se com uma ou outra personagem, com a qual sente mais afinidades. Parece ser desta forma que os contos têm o condão de transportar a criança para o seu universo fantástico, fazendo-a participar da ação através da identificação com as personagens, e levando-a a desejar ocupar na vida real, o papel vivido na fantasia do conto. É para um espaço e para um tempo fora da realidade que o leitor ou ouvinte transfere os seus medos mais inconfessáveis, os seus anseios mais secretos, vivendo de uma forma imaginária, o que não lhe é possível fazer na vida real. Vive desta forma, experiências inesquecíveis, gratificantes e interpessoais, que são imprescindíveis ao desenvolvimento da moral. Vivencia também situações de conflito, propiciadoras de um desenvolvimento harmonioso da personalidade.

Os contos de uma forma despreziosa, quase passando despercebidos são talvez os veículos privilegiados de mensagens mais profundas. Respondendo às questões mais importantes que se colocam à criança, são um agente importante de socialização, ao mesmo tempo que lhe permite lidar com muitos dos seus fantasmas e encetar um percurso de vida isento de muitas angústias e ambiguidades. As formas simbólicas das histórias permitem ao leitor, ou ao ouvinte, rever-se nelas e ao mesmo tempo, proporcionar-lhe um distanciamento, já que tudo se passa no plano da fantasia, do imaginário, não perturbando dessa forma a sua mente, antes lhe oferecendo uma certa paz e tranquilidade. Os monstros e os fantasmas, que existem também na sua imaginação, não lhe podem fazer mal, não a ameaçarão, pois não podem sair do mundo fantástico, a que pertencem, para o seu universo real. Poderá ser esse o laço de irracionalidade que capta a sensibilidade da criança, que o maravilhoso possui e a leva a aceitar instintiva e emocionalmente, a mensagem mais profunda que é transmitida pelas histórias e contos.

Roldão (1995) cita Platão dizendo: “Tomadas globalmente, as histórias são ficção, contudo todas contêm a sua parcela de verdade.” (p.1)

Coelho (2000, p. 27) refere que a literatura infantil é uma arte, um fenómeno criativo que através da palavra representa o mundo, o homem e a vida. Une a vida prática e os sonhos, o real e o imaginário, os ideais e a sua possível/impossível realização. Menciona também que “na criança o conhecimento da realidade se dá através do sensível, do emotivo, da intuição... e não através do racional ou da inteligência intelectual, como acontece com a mente adulta e culta.” (p.41). Bettelheim (1999, p. 12) menciona que os contos encerram mensagens relevantes para o psiquismo consciente, pré-consciente ou inconsciente. São assim a forma mais rápida de chegar à criança sendo essenciais para o seu desenvolvimento em todas as vertentes da sua formação.

1.1.2 O maravilhoso das histórias, a sua influência na imaginação e na construção da personalidade da criança

As histórias remetem-nos para um mundo maravilhoso sendo uma nascente de imaginação e fantasia.

João dos Santos referiu, “O maravilhoso é necessário ao equilíbrio mental das crianças” (2000, p. 238) acrescentando que têm tudo o que é necessário para estimular a fantasia, o sonho e o saber da criança. Realça o valor do maravilhoso dizendo que vêm da fantasia antiga e atual que serviu sempre o homem para descobrir pensando. Mostrando assim que o maravilhoso influencia o homem na sua edificação.

Pode-se dizer que os contos, atualizam ou reinterpretem nas suas mais diversas formas, questões universais, juntando realidade e fantasia, no ambiente “era uma vez...”. Por lidarem com aspetos fundamentais da condição humana é que estes contos são importantes. “As descobertas essenciais para a condição humana – a vida, a morte, o trabalho, a amizade, o amor, o sofrimento – são muitas vezes feitas pela criança ao nível simbólico que lhe propõem primeiro os contos” (Traça M. E., 1992, p. 115). O enredo básico dos contos expressa obstáculos, ou provas que precisam de ser vencidas.

Este mundo de fantasia pode ser preenchido de personagens e ocorrências fabulosas, situadas para além do que é usualmente aceite como normal e real, mas mantendo a lógica e a consistência interna.

Glória Bastos (1999, p. 126), diz-nos que a consistência e a lógica, têm um papel essencial na fantasia, pois ajudam “o leitor a cruzar a porta que lhe dá acesso ao mundo secundário: temos de acreditar na fantasia, compreender e apreciar a transformação da verdade numa outra dimensão”, mencionando que esta é a forma da fantasia ser o impulso que solta a imaginação, indicando alternativas e incentivando o pensamento divergente. Referindo também que:

Ao elaborar uma representação possível do real, o conto permite à criança e ao jovem o contacto com problemas e factos que se prendem directamente com o seu universo. Alarga as experiências de vida, permite o contacto com pontos de vista variados, com diferentes formas de encarar e resolver problemas, com temas essenciais ligados ao eu individual e social. (Bastos, 1999, p. 128).

É na criança que a imaginação se desenvolve, Bruno Bettelheim refere que “sem fantasias para nos dar esperança não temos forças para enfrentar as adversidades da vida. A infância é a altura em que estas fantasias precisam de ser nutridas” (1999, p. 156). Sobre este assunto, Maria Alberta Menéres afirma que a infância é o “tempo da terra mais fértil para as raízes da imaginação” (1993, p. 80), e adianta-nos ainda que a inteligência não poderá atuar sem a sua companheira - a imaginação.

É pela atividade da imaginação que a criança descobre o mundo, “experimentando alegrias, dores, vivendo inclinações, conflitos ... todavia, alguns enigmas persistem. São estes enigmas que a impelem a procurar e a imaginar, a sonhar, como móbil a vontade de conhecer é certa, mas também a vontade de abafar receios, angustias, ou de exprimir emoções” (Postic, 1992, p. 21).

As histórias também contribuem para a formação da personalidade, Bruno Bettelheim refere que “Ao mesmo tempo que distrai a criança, o conto de fadas elucida-a sobre si própria e promove o desenvolvimento da sua personalidade” (1999, p. 20), acrescentando que, “Se quisermos compreender as nossas verdadeiras personalidades, temos de nos familiarizar com o funcionamento interior do nosso espírito. Se quisermos funcionar bem, temos de integrar as tendências discordantes inerentes ao nosso ser” (1999, p. 125). Igualmente, Maria Emilia Traça (1992, p. 85). menciona que as histórias são um fator importante para o desenvolvimento do indivíduo.

Uma história pode enriquecer a vida de uma criança se estiver sincronizada com os seus problemas, as suas angústias, e simultaneamente, sugerir soluções para o que a perturba. Os contos orientam a criança para a descoberta da sua identidade e vocação, e também sugerem quais as experiências necessárias para desenvolver o carácter. Tudo isto lhe é garantido de maneira simbólica e garante-lhe um desfecho feliz. Bruno Bettelheim refere o seguinte: “enquanto se desenvolve a criança tem de aprender, passo

a passo a compreender-se melhor a si própria; com isso ficará apta a compreender os outros e, eventualmente a relacionar-se com eles por vias mutuamente satisfatórias e significativas” (p.10).

Traça (1992, p. 115) na sua obra menciona que as histórias constituem um estímulo rico para a fantasia, mencionando;

constatou-se a importância primordial que têm as histórias e o intercâmbio que possibilitam com os ouvintes...A atividade fantasiadora seria um meio de interiorização progressiva de resposta a um posicionamento lógico. A fantasia pode dar à pessoa um maior conhecimento dos seus próprios processos psíquicos, aumentando, conseqüentemente, os seus poderes de captação do mundo exterior.

1.1.3 As histórias como promotoras da leitura, escrita e outras aprendizagens

Já vimos que as histórias desenvolvem a imaginação e que por meio destas a criança cria fantasias e desperta para o mundo que a rodeia e para novas aprendizagens.

Coelho (2000, p. 64) diz-nos que o fenómeno literário é produto da imaginação criadora do homem, que se caracteriza por uma duplicidade intrínseca, que é simultaneamente abstrata e concreta. Abstrata porque é gerada por ideias, sentimentos, emoções e experiências de várias naturezas... concreta porque estas experiências só têm realidade efetiva quando são nomeadas, sendo transformadas em linguagem ou em palavras. As palavras necessitam por sua vez de serem registadas em algo que lhes dê um suporte físico, para que se possam comunicar e perdurar no tempo.

Este desejo começa a surgir nas crianças quando são confrontadas com as histórias, e quanto mais contarmos e lermos, mais despertamos nelas o desejo pela leitura e pela escrita.

De acordo com Traça (1992, p. 120), a criança adquire a capacidade de ler da mesma forma que adquire a de falar, pois quando consegue estabelecer uma relação entre ela e o que está escrito, a criança constrói os seus circuitos de comunicação de acordo com as experiências que lhe vão sendo proporcionadas, com as respostas que obtém e com as ajudas que vai tendo. A mesma autora refere ainda que “a aprendizagem da leitura é uma aprendizagem como as outras: aprendemos a falar porque vivemos com pessoas que falam, porque temos coisas para dizer, porque falam connosco; aprendemos a ler porque estamos rodeados de pessoas que lêem, porque temos necessidade de ler para viver” (p.120).

As histórias estimulam à leitura, à escrita e ao conhecimento da língua. De acordo com Rodari (2017, p. 184), através da história dá-se o contacto com a língua, com as palavras e com a estrutura das mesmas, referindo: “a criança ao ouvir uma história apropria-se por absorção da relação entre os termos do discurso, descobre o uso de um modo verbal ou a função de uma preposição”, acrescentando não ter dúvidas de que

a história representa para ela um abundante sortido de informações sobre a língua. Faz parte do seu esforço para compreender a história, o trabalho para compreender as palavras que ela contém, para estabelecer as analogias entre elas, para fazer deduções, alargar ou restringir, precisar ou corrigir o campo de um significante, os lindes de um sinónimo, a esfera de influência de um adjetivo. Na sua «descodificação», este elemento de atividade linguística não é adicional, mas sim tão determinante como os outros. (p.184)

Contar e ler histórias às crianças, torna-se assim uma atividade basilar, para desenvolver a leitura e a escrita, podendo desenvolver também outras aptidões, entre elas a oralidade. Quando uma criança quer contar ou recontar uma história aos colegas, adquire competências sociais e expressivas. Disse Postic: “Alimentar o imaginário da criança é desenvolver a função simbólica com textos” (1992, p. 25).

Traça refere também que “O conto ... pode ter uma elevada função pedagógica: para o desenvolvimento da imaginação e da observação, e da memória das crianças, além do aumento dos conhecimentos e da experiência” (1992, p. 87).

Fonseca (2005) citando Rocha, refere que as histórias sendo possuidoras de um código repleto de metáforas podem ser por excelência um mediador entre a vida interna e externa de cada criança, possuindo assim uma função importante, devendo as mesmas serem valorizadas como mais uma componente no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de terem uma componente de divertimento, de acordo com Egan (1994) possuem uma organização fundamental e poderosa através da qual se consegue dar significado ao mundo e à experiência. Desta forma as histórias muito mais do que divertirem ou serem utilizadas para promover a leitura e a escrita possuem um leque maior de possibilidades de abordagem a outras áreas do saber, pois de acordo com o mesmo autor elas têm a capacidade de dar contexto às aprendizagens atribuindo-lhes um significado.

Pelizzari et al. (2001) abordam a teoria da aprendizagem significativa referindo que nesta teoria, os conhecimentos prévios dos alunos são valorizados, dizendo que uma aprendizagem pode considerar-se significativa quando o novo saber é integrado às construções de conhecimento de um aluno e obtém significado para ele a partir da ligação com o conhecimento que já existia.

Sendo assim as histórias contribuem para uma aprendizagem significativa, pois através da imaginação da criança, elas partem do conhecimento que já têm, para que através das histórias, possam acrescentar novos conhecimentos, desenvolvendo assim as aprendizagens necessárias, criando uma correspondência entre o que é fantasia e o que é real.

Egan (1994) cita Kendar nomeando alguns de benefícios da leitura e conto de histórias às crianças, referindo que as histórias: oferecem pela simplicidade, uma forma adequada de atividades de leitura, onde o processo de transformar símbolos em palavras, oferece um padrão que as crianças são estimuladas a seguir; mostram as potencialidades da linguagem formal e a distinção entre a linguagem escrita e falada; aumentam o vocabulário e amplificam conceitos, potenciando a compreensão da realidade e os conhecimentos nas diversas áreas; evidenciam os livros como uma fonte de maravilhosas descobertas, mostrando que a sua leitura pode ser fascinante;

De acordo com o referido pelos autores referenciados, pode-se deduzir que ler e contar histórias às crianças são atividades que desenvolvem, estimulam e potenciam o desenvolvimento da linguagem, do vocabulário, da memória auditiva, da criatividade, da sintaxe, desenvolvendo também um sentimento de pertença e de comunidade.

Finalizando, é importante dar às crianças contos, pois de acordo com Bettelheim, “se um adulto não foi exposto à influência dos contos de fadas em criança, os seus sonhos são menos ricos em conteúdo e sentido e servem-no menos bem para restaurar a sua capacidade para dominar a vida” (1999, p. 84), e para modificar o mundo pois “um mundo onde a imaginação não seja um motor de permanência e mudança, não é um mundo onde valha a pena viver!” (Menéres, 1993, p. 114). Sendo assim é pela imaginação que a criança irá desenvolver a sua criatividade e vontade de realizar novas descobertas sendo elas impulsionadoras de novas aprendizagens.

1.2 A Integração Curricular

Desta forma é fácil de perceber que se utilizarmos as histórias para as aprendizagens que pretendemos transmitir às crianças, estas serão adquiridas de forma mais significativa, pois como vão de encontro ao psiquismo da criança, partem de interesses e conhecimentos que estas já possuem para criar e desenvolver novos.

Moreira (2012, p. 2), numa publicação onde aborda o conceito de aprendizagens significativas diz que a mesma se caracteriza: “pela interação entre conhecimentos

prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva”.

Analisando o que foi referido, as histórias podem perfeitamente ser o ponto de partida para as aprendizagens e integração das mesmas, servindo também para uma integração curricular e abordagem transdisciplinar de conteúdos, facilitando inclusive as articulações verticais, nomeadamente entre pré-escolar e 1ºciclo.

1.2.1 Integração Curricular: conceito e dimensões

Primeiramente é importante pensarmos na definição de currículo e segundo Roldão (1999, p. 24) “currículo escolar é o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.” Se o currículo é a junção de aprendizagens essenciais em determinado tempo torna-se simples de compreender, que o currículo não pode ser algo estanque uma vez que a sociedade está em permanente mudança e como tal as necessidades educativas também mudam. Sendo assim Roldão num encontro de reflexão sobre Gestão Curricular, clarificou o conceito de currículo dizendo que o mesmo se entende como um grupo de aprendizagens que abarcam as aprendizagens sociais, interpessoais, científicas, funcionais, éticas, etc... “que vão sendo mutáveis ao longo do tempo, consoante as situações mudam, os interesses em presença mudam, as necessidades do mercado mudam.” (2001, p. 19)

Beane (2003) aborda a integração curricular referindo que esta busca relações em todos os sentidos, que vão desde a informação aos valores, contendo assim vários conteúdos e destrezas que reúnem as várias áreas do conhecimento. Esta busca tem como objetivo a solução para um problema ou necessidade levantados no momento, tornando-os significativos, pois procuram resposta a uma questão imediata e interligam o currículo escolar com o mundo no geral. A estes problemas ou necessidades, significativos, Beane denomina de centros organizadores, pois são usados como motivo para unificar o conhecimento, que por sua vez se desenvolve na medida em que é aplicado para explorar estes centros. Sendo assim, “o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajuda-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo” (p.94).

Beane (2003) expõe o currículo em três dimensões de integração: de conhecimento obtido e usado, pois não compartimenta disciplinarmente, mas organiza-o e integra em volta de questões e temas reais no momento; de experiências prévias com novas, ampliando os esquemas do conhecimento; e social uma vez que proporciona a todos convivências diversificadas e experiências educacionais comuns.

O currículo abarca desta forma todas as dimensões da educação de um indivíduo, neste caso das crianças, podendo variar de acordo com as necessidades das mesmas e necessitando de uma reflexão constante para que se possa dar uma gestão eficaz do mesmo. Esta gestão terá sempre de existir, pois de acordo com Roldão gerir o currículo será “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (1999, p. 25)

Estas decisões passavam distante das escolas e dos professores, mas hoje em dia embora existam decisões tomadas a nível central relativamente a aspetos mais globais, existe uma tendência para a descentralização, permitindo às escolas e professores gerir várias questões do currículo de acordo com a realidade dos seus alunos. Roldão (1999) refere ainda a necessidade de “olhar o currículo como ... realidade socialmente construída que caracteriza a escola como instituição em cada época, e abandonarmos uma visão naturalista do currículo como figurino estável de disciplinas.”

Se o currículo diz respeito a toda a variedade de aprendizagens necessárias à formação de um indivíduo em quanto pessoa e não só na vertente do conhecimento, torna-se fácil de entender a necessidade da existência de uma integração curricular, podendo-se entender que a mesma de acordo com a definição de currículo é uma integração de aprendizagens, pois como refere Alonso (1999, p. 145) “o conceito de currículo remete necessariamente para práticas educativas articuladas e integradas num todo coerente, onde os conceitos de integração, globalização, continuidade e transversalidade sejam operacionalizados em propostas de acção consistentes, permitindo aos alunos adquirir uma visão integrada e complexa do conhecimento e da realidade que este representa.”

1.2.2 A Integração Curricular como princípio na educação

Sendo a integração curricular uma mais valia em termos educativos, tem toda a lógica que seja vista como um princípio a defender na educação. Em concordância com Alonso (2002, p. 63) “a existência de um projeto global integrado é o que pode dar 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.” É através desta educação de qualidade que se conseguem formar alunos com capacidades para atingir os objetivos propostos pelo Ministério da Educação quer nas orientações curriculares, quer no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Esta procura de qualidade na educação, leva ao desenvolvimento de uma integração curricular que nos leva também, a olhar para o conhecimento numa perspetiva integradora. Beane (2003) menciona que o conhecimento é uma ferramenta dinâmica que todas as pessoas possuem para tratar questões na sua vida, podendo-se considerar como uma ferramenta poderosa que permite a cada um, possuir um certo controlo sobre a sua vida. Acrescenta que, “quando o conhecimento é visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizadas por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras e por isso mesmo, diminuídos” (p.97), sendo assim, não devemos olhar para o conhecimento numa perspetiva compartimentada de saberes ou disciplinas, mas sim numa forma integradora.

Este olhar para o conhecimento de forma integradora, leva-nos a pensar na aprendizagem. Beane (2003) refere que tudo o que aprendemos pela reflexão sobre as nossas vivências se torna uma ferramenta para lidarmos futuramente com problemas, questões ou situações pessoais ou sociais. Estas vivências levam-nos a construir a partir delas esquemas de significação, que não ficam estáticos na nossa mente, mas sim dinâmicos, pois serão determinantes numa próxima atuação e vivência, que por sua vez serão também interiorizadas, e assim sucessivamente. Podemos olhar para este processo numa perspetiva de construtivismo piagetiano (Piaget, 2003) onde a construção do conhecimento se realiza passando por três fases: A assimilação, quando a criança apreende uma ideia e a junta ao conhecimento que já tinha; a acomodação, a transformação num novo conhecimento derivado da junção da ideia adquirida com o conhecimento existente; e a adaptação, quando existe um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, a criança já está perfeitamente adaptada ao novo conhecimento, sendo este o ponto de partida para uma nova assimilação.

Este processo vai-se sempre repetindo, Piaget refere que “sob a influência convergente de uma série de factores, considera-se ... o conhecimento mais como um processo do que como um estado”. (p.14).

Podemos deduzir que quando o processo de aprendizagem pressupõe a existência de experiências construtivas e reflexivas, estas para além de alargarem os nossos conhecimentos também passam a fazer parte de nós sendo utilizadas para resolver ou

progredir noutras situações, tornando-se assim o processo de aprendizagem num processo integrador. Segundo Beane (2003), “aprendizagem integradora envolve experiências que literalmente se tornam parte de nós próprios – experiências de aprendizagens inesquecíveis.” (p.94). o mesmo autor cita Iran-Nejad, McKeachie e Berliner dizendo: “quanto mais um acontecimento é, significativo, mais profunda ou elaboradamente processado, mais situado em contexto, e mais enraizado num conhecimento cultural, de fundo, metacognitivo e pessoal, mais rapidamente é compreendido, aprendido e recordado.” (p.95)

Sintetizando, Beane entende que a aprendizagem deve ser integradora, surgindo de forma articulada em volta de um tema real, partindo de experiências das crianças e incorporando-as também socialmente com vista a uma integração na sociedade de forma ativa no futuro.

Tendo em conta o processo referido, faz todo o sentido que a integração curricular seja um princípio a seguir na educação, pois só assim se consegue dotar os alunos, dos conhecimentos e competências pretendidos no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e nas metas curriculares. Estes conhecimentos e competências pressupõem que os alunos consigam integrar as suas experiências e promover uma interação social e democrática.

Tudo isto implica trabalhar através da integração curricular, fazendo uso da transdisciplinaridade nos diferentes conteúdos curriculares a abordar. Por transdisciplinaridade de acordo com Pombo, Levy e Guimarães (1993, p. 13) pode-se entender “o nível máximo de integração disciplinar... a unificação de duas ou mais disciplinas, tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática... do saber.”

Um projeto curricular integrado que possa ser utilizado como princípio na educação deve conter as seguintes características de acordo com Alonso (2002): partir de uma base que permita ao projeto ir enriquecendo, crescendo e adequando, através da investigação, experimentação e avaliação, verificando-se um diálogo constante entre os princípios e a realidade, entre o desejável e o possível, estando sempre presente a flexibilidade; ser organizado com base na coerência interna entre os princípios e as metodologias e processos adotados na prática; ser planificado e gerido de forma participada, onde possa existir interação e colaboração de forma diferenciada e responsabilizada entre todos os participantes, nomeadamente: alunos, professores e outros parceiros, permitindo desta forma um trabalho cooperativo; estará enraizado no

meio envolvente, pela abertura ao diálogo com a comunidade, usando o meio como instrumento de aprendizagem, usando a pesquisa e outras fontes em alternativa aos manuais, facilitando a relação entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem do cotidiano; ser articulado em volta de problemas, questões ou temas pessoais e socialmente relevantes para os intervenientes; respeitar os critérios de equilíbrio entre a articulação vertical e horizontal de conhecimentos e capacidades a desenvolver no processo de ensino aprendizagem, numa perspetiva globalizadora e integradora dos saberes e da experiência, tendo em conta as competências transversais.

Continuando a indicar Alonso, o referido pressupõe que o projeto seja: organizado em volta da planificação, do desenvolvimento e avaliação sequencializados e interligados de atividades integradoras que privilegiem as metodologias investigativa, reflexiva e colaborativa, defendendo uma perspetiva significativa e construtiva do conhecimento e da experiência. De forma a que os alunos consigam encontrar sentido e pertinência no que aprendem, e simultaneamente fiquem capacitados a aplicar e transferir o que aprenderam para situações ou resoluções de vários problemas da sua vida, promovendo assim a atividade integradora. Todo o projeto deve ser acompanhado de um processo de avaliação contínua e formativa sobre os processos e os resultados, de forma a que exista, uma consciência crítica no projeto que questiona, problematiza e clarifica as práticas e teorias que o sustentam, por um procedimento reflexivo que antecede, acompanha e conclui cada fase. Permitindo desta forma uma melhoria sistemática dos processos e dos resultados.

1.2.3 Histórias como promotoras da integração curricular e do lúdico

Dada a importância já referida da integração curricular, será necessário encontrar estratégias que permitam o seu desenvolvimento em contexto de sala de aula. As histórias, de acordo com o referido são impulsionadoras de várias aprendizagens, abrindo a criança a um mundo cheio de coisas por descobrir, onde essas descobertas podem ser feitas pelo lúdico que a própria história permite. Desta forma as histórias numa forma lúdica podem promover aprendizagens integradas, impelindo a uma articulação curricular. Abramovich na sua obra sobre literatura infantil refere que “é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ótica, outra ética... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula” (1994, p. 17).

Como refere Traça (1992) contar histórias não é uma atividade confinada crianças mais pequenas, pois a todas encanta, pelos motivos que já foram referidos, sendo assim torna-se fácil entender que a maioria das crianças gosta de histórias, não com o objetivo de aprender mas porque elas lhes proporcionam momentos agradáveis, como lhes proporciona um simples jogo, entendem o momento do conto como um momento de brincadeira. Segundo Lopes (1996, p. 21) a criança “aprende brincado, é o que a faz desenvolver as suas potencialidades”, estes momentos são assim não só agradáveis, como promotores de aquisição de conhecimento.

Os acontecimentos de uma história podem perfeitamente ser utilizados, para contextualizar ou para levantar diversas questões ou problemas, permitindo assim que a aprendizagem surja de uma forma integrada, sendo mais significativa para os alunos, proporcionando a colocação em prática dos princípios da integração curricular. Alonso (2002, p. 69) refere o seguinte:

recentemente, novos contributos da psicologia, que agrupamos com o nome de construtivismo (Vygotski, Ausubel, Novak, Coll, Hendry, entre outros), têm vindo a reforçar a necessidade da integração curricular ou globalização em todas as etapas do ensino... ao ressaltar a ideia de que a aprendizagem não se produz por simples adição ou acumulação de novos elementos, à estrutura cognoscitiva do aluno, mas antes pelo estabelecimento de numerosas e complexas relações entre os seus esquemas de conhecimento... quanto mais globalizada for a aprendizagem, maior será a sua significatividade, mais estável a sua retenção... e maior será a sua transferência e funcionalidade para efetuar novas aprendizagens, numa multiplicidade de contextos e situações, ou para resolver problemas do quotidiano.

A história poderá ser assim o professor o entenda, o ponto de partida, para esta globalidade, pois apresenta diversas situações, relaciona ideias, estabelece várias conexões, desafiando muitas vezes as crianças a resolverem ou apresentarem soluções para variadíssimos problemas.

1.3 A atitude do professor perante as histórias e a integração curricular

Quando falamos em integração curricular, devemos refletir sobre a atuação dos professores, pois o seu papel é determinante para que seja bem-sucedido todo o processo de ensino aprendizagem, Alonso (2002) referindo-se à integração curricular refere que nesta estão incluídas: “a integração das experiências dos alunos, a integração do conhecimento, a integração social e a integração dos professores” (p.70). Pois ao elaborar projetos privilegiando a integração curricular, não se pode pensar só nos alunos, os professores e a restante sociedade envolvente, têm de fazer parte do

mesmo, mas tudo isto depende sempre da atitude do professor e da sua visão sobre o processo de ensino aprendizagem.

O perfil de desempenho profissional do professor de 1º ciclo do ensino básico, encontra-se legislado em decreto-lei¹. Nesta legislação podemos ver o que é esperado que o professor realize e verificamos que se enquadra no que refere Alonso nos princípios da articulação curricular, sendo assim, podemos entender que um ensino articulado curricularmente é o que se espera do professor.

Alonso (2002) refere que para o professor construir um projeto curricular integrado, é necessário que pense em equipa e individualmente sobre algumas questões, de forma a alcançar soluções criativas que permitam ser possível adequar/recriar o currículo nacional a um contexto escolar específico. Para tal é necessário que o professor reflita e responda a algumas questões, nomeadamente: quem somos? (qual o contexto, potencialidades e necessidades que levam a definir os princípios educativos); quais as nossas potencialidades de ação? (os problemas para os quais se procuram soluções ou alternativas, levantam questões que orientarão o processo de ensino aprendizagem); o que pretendemos? (quais as competências a desenvolver, interligando as potencialidades e necessidades com os conteúdos retirados do currículo nacional e outros próprios da cultura local); como e quando o vamos conseguir? (elaborar um plano sequencial e interligado de atividades integradoras, que procurarão dar resposta aos problemas e questões geradoras, sendo auxiliado de uma calendarização provisória e duma análise sobre a abordagem metodológica a usar, dos recursos materiais e humanos necessários); como nos organizamos? (decidir sobre a coordenação e organização, distribuindo os problemas a investigar pelas diversas equipas e respetiva articulação); como saberemos o que e como estamos a conseguir? (ver quais os procedimentos de investigação/avaliação contínua e formativa, a utilizar ao longo do projeto com vista à qualidade do mesmo, à sua regulação, reformulação e melhoria permanente, incluindo os meios de reflexão e registo do processo); como saberemos o que conseguimos? (desenvolver processos de avaliação final do projeto); como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa? (planear formas e tempos de comunicação/divulgação do trabalho durante o desenvolvimento do mesmo e no seu final).

¹ Decreto-lei nº241/2001, de 30 de agosto

O desenvolvimento curricular em torno destas questões elaboradas por Alonso, possibilita aos professores conjuntamente com os seus alunos, colocarem-se numa posição de investigação/reflexão face ao currículo, facilitando assim a adequação das orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação, às necessidades do seu contexto, por meio de sugestões globais e articuladas de intervenção pedagógico-didática. Alonso (2002, p. 74) apresenta um esquema que nos facilita a percepção de um modelo de integração curricular:



Figura1- Integração Curricular

Neste modelo, fica em evidência como o meio constitui uma fonte de aprendizagem na investigação de problemas significativos que o projeto sugere aos professores e alunos, juntamente com outras fontes e materiais, sendo possível ligar o conhecimento escolar com o conhecimento do dia a dia, usando instrumentos conceptuais e formas de proceder de outras áreas curriculares em prol do entendimento crítico do mundo.

O mesmo autor citando Beane (2002) explica que a elaboração de uma teoria compreensiva da integração, supõe uma visão conjunta das dimensões focadas que se interligam realizando atividades integradoras, que se vão desenvolvendo em espiral numa sequência progressiva, articulando as diversas áreas do currículo para a realização das diferentes atividades de aprendizagem significativa e contextualizada na experiência dos alunos, usando uma metodologia de investigação de problemas pessoais e sociais pertinentes, que vai valorizar a investigação, colaboração e reflexão dos professores e dos alunos.

Assim os alunos sentem-se envolvidos no processo de ensino aprendizagem e juntamente com os professores assumem um papel de investigadores trabalhando ao

mesmo tempo os conteúdos programáticos, que serão organizados de forma a que no sentido pessoal e coletivo sejam significativos. Alonso (2002, p. 74) acrescenta que “A mudança de atitudes e valores perante o saber e a aprendizagem, perante as relações com as pessoas e o mundo é algo que, forçosamente, acontece. Ao aprender desta maneira, estamos a ligar duas atitudes que raramente se casam na escola: o rigor e a fundamentação teórica com o prazer e a espontaneidade da prática.”

Esta forma de atuar perante o processo de ensino aprendizagem só é possível se o professor se assumir como personagem principal na edificação do currículo, tendo capacidade crítica competente para elaborar propostas curriculares alicerçadas às necessidades dos seus alunos.

De acordo com a atitude do professor, as histórias podem ser a “massa” que liga as diferentes áreas curriculares e unifica saberes permitindo uma visão transdisciplinar, pois referindo-se às histórias, como sendo promotoras dos saberes em todas as idades, Traça (1992, p. 123) diz: “contrariamente ao que vulgarmente se pensa, contar não está confinado às crianças mais pequenas. Experiências feitas em diversos graus de ensino provam que contar pode ser uma prática fascinante para todos.” Mostrando desta forma que a “hora do conto” não tem de ser exclusiva dos jardins de infância, podendo fazer parte da rotina do 1º ciclo.

O desafio dos professores é conseguir que as aprendizagens dos alunos sejam significativas, pois só assim estabilizam cognitivamente. João dos Santos (2000, p. 105) refere:

Não há aprendizagem sem pesquisa voluntária, quer dizer, sem que a criança possa realizar, em cada momento da sua evolução, a integração dos conhecimentos que são acessíveis ao seu grau de maturação, de compreensão e de sensibilidade; que o que se quer ensinar à criança lhe interesse; não se deve ultrapassar a sua necessidade de compreensão global dos problemas, por um sintetismo já feito, por uma pseudo-análise realizada pelo adulto que, assim, fará perder à criança as etapas espontâneas do conhecimento necessárias à sua normal evolução; é preciso partir do reflexo simples inato para o reflexo condicionado, e deste para a compreensão global, analítica e, finalmente para a síntese.

Só assim se conseguem formar alunos de acordo com o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória², onde se pretende que através da gestão curricular os professores consigam dotar os alunos de diversas competências ficando aptos para agir plenamente em sociedade, através de princípios competências e valores, numa

² homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho

perspetiva construtiva, crítica e edificante, conseguindo acompanhar o desenvolvimento da sociedade a nível social, científico e tecnológico, na sua escala global.

Para finalizar o seguinte esquema representa numa forma muito simplista o que se pretende com as orientações dadas no Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Básica Obrigatória. (Martins, et al., 2017, p. 11)



Figura 2 - Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Capítulo II - Opções metodológicas

De acordo com Alberto Sousa (2005, p. 12), dá-se início a uma investigação devido a uma necessidade de dar resposta a uma pergunta ou de esclarecimento de uma dúvida, procurando-se chegar a respostas com um maior rigor possível. Sendo assim, neste capítulo, procurarei apresentar as opções escolhidas a nível da metodologia da investigação. Começarei esclarecendo a problemática, objetivos e questão de investigação; farei uma descrição dos participantes; identificarei a metodologia seguida, as técnicas e instrumentos de investigação; descreverei os procedimentos e termino com a descrição das atividades.

2.1 – Problemática, objetivos e questões de investigação

Problemática:

A problemática escolhida, para estudo e elaboração do Relatório da Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em EPE e 1º CEB é: Histórias como veículo integrador do currículo em 1º CEB.

Esta problemática surgiu porque no meu local de estágio as histórias são maioritariamente abordadas no contexto de estudo da área do português, não sendo utilizadas para trabalhar ou articular com outras áreas do saber. Procurando dar resposta à necessidade de se trabalhar o mundo fantástico das histórias e a articulação com outros saberes que elas nos proporcionam em 1º CEB, surgiu a ideia de estudar as histórias em contexto de sala de aula, como promotoras e integradoras do currículo e da articulação curricular.

Dado que as histórias são importantes na formação integral do indivíduo, elas devem ser trabalhadas não só de forma dominante no pré-escolar, mas também noutros ciclos escolares nomeadamente no 1º ciclo. Manter a rotina do conto no 1º ciclo, é também uma forma de se progredir numa continuidade curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo. Refere Alonso (2002) que, "... conseguir dar corpo a um projeto comum que oriente a formação integrada dos alunos,... significa entender o currículo como um projeto conjunto a desenvolver por toda a equipa de professores numa escola... quando o currículo oferece... finalidade, unidade, relevância e pertinência... é mais provável que os jovens integrem as experiências educativas nos seus esquemas cognitivos,..., amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo", completando com o que

diz Beane (2003)“...a questão crucial reside no modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento nelas implícito, de tal modo que os jovens possam mais facilmente integrá-lo nos seus próprios esquemas de significação e com eles progredirem.” Desta forma o currículo deve integrar todas as aprendizagens que devem ser vistas de forma integradora e não separadas por anos ou por unidades curriculares, pois como refere Roldão (2001) “A educação não se faz em fatias, não se faz por soma de andares de um bolo. A educação é um processo de desenvolvimento realmente pleno da pessoa em que as aprendizagens formais são parte desse desenvolvimento”.

Este tema é relevante pois, as histórias/contos podem ser usadas para dar continuidade curricular e para trabalhar transdisciplinarmente, sendo inclusive um meio lúdico e aliciante para as crianças, que poderão através das histórias lidas e contadas ter acesso a experiências que não são proporcionadas por outros meios e que contribuem para um desenvolvimento integral do indivíduo, onde a imaginação e criatividade serão o motor para formação de um ser humano capaz de inventar e criar, colaborando para o desenvolvimento da sociedade e do homem como um todo.

Objetivos:

Este estudo tem como objetivo ver se as histórias se podem usar numa tentativa integradora das diferentes áreas curriculares e da transdisciplinaridade.

Questão orientadora da investigação:

Podem as histórias ser integradoras e promotoras de articulação das diferentes áreas curriculares do 1º Ceb?

2.2 – Participantes

Esta investigação é realizada numa escola privada, situada em Lisboa. A turma é do 4º ano do 1º Ceb, composta por 19 alunos:10 meninos e 9 meninas, destes, 2 têm deficit de concentração. São crianças curiosas com gosto em aprender. Todos os alunos frequentaram esta turma desde o 1º ano com a mesma professora.

São alunos motivados e autónomos na realização do estudo e das tarefas propostas. Têm desenvolvido um espírito crítico e capacidade de análise, sendo capazes de realizar críticas construtivas, analisando o que os rodeia. Valorizam o conhecimento e têm desejo de o desenvolver em todas as áreas. O método seguido pela professora é o

de projeto e expositivo com recurso às novas tecnologias, nas áreas do Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica. As restantes expressões são trabalhadas por outros professores. Apesar de ser trabalhada a metodologia de projeto, o recurso às histórias/contos é basicamente para trabalhar o português e o recurso ao fantástico é pouco frequente.

A disposição da sala é em U com 6 lugares no meio, divididos em dois grupos de três, o que permite uma ligação das crianças entre si e com o professor, facilitando as abordagens.

2.3 – Metodologia

Entendendo a metodologia como um conjunto de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa, analisei o método quantitativo e qualitativo para aferir qual no meu entender se aplicaria melhor ao meu estudo. Optei pelo método qualitativo porque de acordo com Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa pressupõe uma abordagem naturalista, isto é, os investigadores realizam o estudo nos seus cenários naturais, procurando dar significado e interpretar as pessoas que nesses cenários se movimentam. Reforçando ainda com o que diz Bogdan e Biklen (1994, p. 48) “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência.” Sendo assim, o método qualitativo, parece-me o mais adequado ao estudo que pretendo realizar uma vez que é mais naturalista e humanista, pois o estudo é feito de uma forma mais qualitativa procurando conhecer as pessoas e experimentar com elas no seu meio natural, não reduz as palavras a atos e equações estatísticas, sendo o processo no seu todo mais descritivo, podendo incluir: registos de observações, documentos escritos (oficiais e pessoais), fotografias, notas tomadas em trabalhos de campo, entre outros.

Procurando clarificar o processo de investigação qualitativa Aires (2015, p. 16) refere “Denzin (1994) resume o processo de investigação qualitativa como uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor. Esta trajetória constitui um processo reflexivo e complexo. O investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade”

Tendo em atenção o referido, ao longo deste estudo irá usar-se a investigação qualitativa, de acordo com Colás, citado por Aires (2015, p. 14) as diferentes etapas desenvolvidas na investigação qualitativa de acordo com o mesmo “não se desencadeiam de forma linear, mas interactivamente”, referindo Aires (2015, p. 14) “em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação de resultados do projeto de pesquisa”.

Será usada uma metodologia com base na investigação-ação, que será essencialmente prática e aplicada, procurando dar resposta a uma necessidade real. Citando Coutinho (2009, p. 362) “o que melhor caracteriza e identifica a Investigação-Ação (I-A) é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais”, em concordância ainda com estes autores, esta metodologia de pesquisa desenvolve-se em parceria, onde existe a participação ativa do investigador e a de outros intervenientes na comunidade educativa com um objetivo comum, a mudança ou aperfeiçoamento de uma realidade.

Estando de acordo com o referido, este estudo surgiu após a observação da realidade e em reflexão com a professora titular onde chegámos à conclusão que seria proveitoso usar as histórias numa tentativa integradora das diferentes áreas curriculares e da transdisciplinaridade.

2.4 – Técnicas e instrumentos de investigação

Relativamente às técnicas de recolhas de dados indo de acordo com a metodologia referida foi usada uma estratégia de observação participante, feita durante a realização das atividades, recorrendo à técnica de observação direta, e análise documental para complementar as informações recolhidas pela observação.

Os instrumentos de investigação utilizados foram: o diário de bordo, o portefólio, o registo fotográfico. No diário de bordo, encontram-se registadas as observações feitas durante a atividade e o registo fotográfico; no portefólio estão os planeamentos, as avaliações das atividades, os registos das análises das produções dos alunos e os registos das avaliações dos alunos.

Entende-se como técnica de observação a recolha sistemática de informação por intermédio do contacto direto com as situações específicas das quais se pretende obter a informação, de acordo com Aires (2015, p. 25). Continuando a referir Aires, “A

observação científica distingue-se das observações espontâneas pelo seu carácter intencional e sistemático (Adler & Adler, 1994) e permite-nos obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjectiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo.”

A observação realizada em contexto de uma metodologia qualitativa é por inerência qualitativa sendo, conforme refere Aires (2015, p. 25), “fundamentalmente naturalista; pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interacção e segue o processo normal da vida quotidiana (Adler & Adler, 1994)”. Sendo assim, a observação foi registada durante a rotina normal das crianças, dentro dos seus contextos habituais.

Foi utilizada a observação participante, para colocar em prática o tema referido, existindo assim uma investigação-ação que de acordo com Coutinho (2009, p. 360) “é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação (...) que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica”

Desta forma, sobre as atividades, foram sendo feitos registos no diário de bordo de: acontecimentos, comentários das crianças ao longo das atividades e no seu termino, fazendo-se também registos fotográficos. Estes registos foram feitos em forma de notas de campo que de acordo com Spradley, mencionado por Máximo-Esteves (2008, p. 88) “incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interações (trocas, conversas), efetuadas sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto”. Estas notas de campo não foram realizadas em simultâneo com o decorrer da atividade (a não ser situações em que eu estava a ter uma situação mais passiva), para poder realizar as atividades e não perder aspetos importantes das mesmas, sendo realizadas logo após o desenrolar das mesmas.

Após os registos foram feitas reflexões e avaliações das atividades que de acordo com Bogdan e Bicen (1994, p. 165) devem ser realizadas para dar continuidade e propósito às interações observadas, estas reflexões têm um carácter mais pessoal. Estas reflexões foram importantes porque me permitiram ter um olhar fora da atividade, ajudando a desenvolver um espírito crítico, que leva a uma melhoria continua das práticas pedagógicas, permitindo ir também evoluindo nas atividades a propor e a estimular as crianças que poderiam estar a ter mais dificuldade.

Neste estudo também utilizei a análise documental, onde recolhi diversa informação das produções realizadas pelas crianças, que serviram para uma posterior reflexão e análise, onde foi possível observar inclusive as aprendizagens das crianças e a sua opinião sobre as atividades que estavam a ser propostas.

2.5 – Procedimentos

Utilizei os instrumentos referidos, procedendo ao desenvolvimento de atividades que partiram do conto de histórias, de várias formas: sem livro, com livro, com materiais, com fantoches e com novas tecnologias.

Comecei por implementar “a hora do conto” onde todas as semanas está a ser contada uma história, fantástica ou não, com livro ou sem livro, com texto ou sem texto, mas que faça a ponte com os conteúdos a serem abordados na semana. A partir destas histórias pretendeu-se desenvolver projetos sempre que possível, articulando as diversas áreas curriculares, promovendo também a transdisciplinaridade.

Sendo assim, os procedimentos foram os seguintes:

- Realização semanal da hora do conto e a partir do conto introduzir as atividades relacionadas com todas as áreas curriculares, respeitando o planeamento da sala e os programas do Ministério da Educação.
- Usar a metodologia de projeto, partir dos interesses das crianças relacionados com a história para trabalhar os diversos conteúdos.
- Realizar teias com os saberes das crianças.
- Ver com as crianças o que precisavam de saber para alargar o seu conhecimento.
- Através de pesquisas, experiências e explicação de alguns conceitos, alargar os conhecimentos, nas diferentes áreas de acordo com o que as crianças pretendiam saber e que o professor queria transmitir de conteúdos.
- Analisar se os saberes que existiam eram corretos e quais as descobertas.
- Apresentação aos colegas do projeto e partilha de conhecimentos adquiridos.

Capítulo III – Análise reflexiva decorrente da prática supervisionada

No presente capítulo, serão apresentadas as atividades, desenvolvidas no decorrer da minha prática pedagógica, que estiveram relacionadas com esta investigação e que foram procurando responder à pergunta de partida. Iniciarei com uma contextualização das atividades escolhidas para a investigação e de seguida apresentarei de forma mais detalhada um dos projetos desenvolvidos, com a respetiva reflexão.

As diversas atividades realizadas, durante a prática supervisionada, foram sendo planeadas e construídas a partir de uma história que era contada no início da semana, algumas tiveram como consequência a elaboração de um projeto conseguindo trabalhar-se a transdisciplinaridade, outras unicamente a ligação de algumas unidades curriculares, trabalhando-se a interdisciplinaridade ou pluridisciplinaridade.

Desta forma todas as segundas feiras, iniciava-se a semana com a hora do conto, na biblioteca, onde se contavam histórias, com materiais diversos: livro, fantoches, tapete de histórias... e também sem qualquer material ou livro. Após o conto era dada continuidade à história, pelas crianças através da dinâmica das cartas de Propp e da escolha de um objeto.

A atividade da hora do conto, era partilhada com o grupo dos 5 anos, promovendo também uma articulação curricular e uma partilha de experiências, facilitadoras da articulação vertical e horizontal.

No grupo onde exerci a minha prática supervisionada, não era habitual o conto de histórias nem trabalhar conteúdos curriculares a partir do conto, com exceção do português, mas as histórias usadas, eram as contidas no manual. Desta forma, eu decidi começar primeiro só com o 4º ano e com uma história projetada, usando uma tecnologia que elas gostavam e fazia parte do seu dia a dia, pois este grupo faz muito uso das novas tecnologias. Iniciei assim uma atividade que não existia na sua rotina, usando algo que lhes agradava e era familiar.

Optando também por uma história que lhes permitisse escreverem o texto, pois a escrita de textos era estimulada na sala. Como considero que é importante partirmos dos interesses das crianças, optei por algo que fizesse um pouco a ponte com o que eu pretendia fazer e o que eles já faziam. Nas seguintes horas do conto, já não usei o PowerPoint, nem foram desenvolvidas na sala, procurei outro espaço a biblioteca, para que estivessem mais livres e percebessem que seria um momento diferente.

Ao convidar os meninos do último ano de pré-escolar para fazerem parte da hora do conto, procurei uma interação entre os grupos. Os meninos do pré-escolar ajudariam os do 4º ano a nível da imaginação e os do 4º ajudariam os do pré-escolar a iniciar a transição deles para o 1º ciclo. Embora a articulação entre níveis de ensino não fizesse parte da minha questão inicial, não pude deixar de verificar, como as histórias também podem ser facilitadoras a esse nível.

A hora do conto, era composta de dois momentos, a do conto propriamente dita, onde foram contadas histórias de várias formas e a da continuidade do conto, o momento para dar continuidade à história. Os meninos do 4º ano tiravam de um conjunto de cartas de Propp, uma carta com um número e uma palavra que lhes indicava a continuidade a dar ao conto, os meninos do pré-escolar de um “saco mágico” tiravam um objeto que serviria para articular com a carta da criança do 4º ano. Assim após o conto a pares uma criança do 4º ano e outra do pré-escolar³, davam continuidade à história de acordo com a carta e o objeto. Articularam muito bem e surgiram ideias incríveis, por exemplo: um peixe tinha um chapéu mágico que o levava a andar fora de água numa bola de oxigénio, permitindo que ele casasse com uma gata, um gorila que se apaixonou por uma abelha... A imaginação ia crescendo à medida que iam sendo feitas mais “horas do conto”. (anexo 1)

A história escolhida surgia sempre na sequência de uma conversa com a professora titular que me transmitia os conteúdos curriculares que pretendia abordar com as crianças, a partir daí eu dentro das metas curriculares emanadas pelo Ministério da Educação, procurava uma história que me permitisse trabalhar com esses conteúdos.

3.1 – Descrição das atividades do projeto e respetiva reflexão

Tendo em conta a pergunta de partida, optei por descrever aqui o projeto que teve como início a história que contei só ao 4º ano. Irei separar por dias, pois as diversas atividades não foram todas realizadas no mesmo dia.

³ No colégio onde realizei a minha prática supervisionada, os meninos do último ano do pré-escolar passam para o espaço do 1º ciclo para irem tendo contacto com o espaço e a transição se fazer mais suavemente. Para não se sentirem perdidos, no início do ano letivo a cada criança do 4º ano é atribuído um afilhado, uma criança do pré-escolar, para “cuidar”. Aproveitei esta dinâmica que já tinha sido feita e os pares ficaram o padrinho com o afilhado, o que lhes agradou muito.

Como surgiu a história

A professora titular pediu-me para introduzir e desenvolver com as crianças os conteúdos de estudo do meio relacionados com os rios e as serras, e os conteúdos de matemática relacionados com medidas de volume e de capacidade.

No seguimento deste pedido, pensei qual seria a história que despertaria nas crianças o interesse por estes temas e na minha pesquisa surgiu o livro com a história “Iluminar a noite” de Lizi Boyd, (vencedor do Prémio Opera Prima dos Bologna Ragazzi Award em 2015), que me pareceu o ideal apesar de não ter texto. Este fator até seria propício a articular também o português, as crianças poderiam construir um texto para a história e transversalmente abordaríamos também os medos e receios que existem durante a noite, podendo desmistificar alguns.

Sendo assim, a partir desta história desenvolveu-se um projeto, onde foram trabalhadas todas as áreas curriculares da responsabilidade da professora (português, estudo do meio, matemática e expressão plástica), assim como a formação pessoal e social.

Para procurar responder à questão inicial escolhi falar aqui, sobre as atividades decorrentes da história “Iluminar a noite”, porque foi trabalhada exclusivamente com o 4º e porque no meu entender está mais relacionada com a questão de investigação.

Projeto: “Rios e Serras”

Conteúdo e objetivos do currículo a serem mobilizados durante o projeto (anexo 2)

1º dia

Planeamento (anexo 3)

Descrição da atividade

Iniciei a atividade com uma breve conversa, onde abordámos as diferenças entre o dia e a noite em diversos contextos, falámos também dos medos e receios que surgem durante a noite. Seguidamente expliquei que tinha uma história para projetar, que a mesma se desenrolava num cenário noturno e seria diferente das habituais, pois não tinha texto. Teriam de imaginar o enredo para si, sem fazer comentários, à medida que as imagens fossem passando. Projetei a história no quadro em PowerPoint (Anexo 3.1).

Após a projeção da história, conversámos um pouco sobre o que cada um tinha imaginado, uns imaginaram a história numa serra, outros numa montanha com floresta,

junto a um rio. Falaram que o menino andava perdido, podia até ter medo. Foram referidas várias experiências pessoais em cenários diurnos e noturnos, não só em ambiente de campo, mas também em casa e nas ruas da cidade, pois na sua maioria não possuíam este tipo de vivência, uma criança referiu: “eu nunca estive numa serra à noite, mas em casa quando há um barulho à noite, fora do normal eu fico assustada, parece que à noite os barulhos são maiores ou então eu ouço melhor”. Mas em contrapartida houve logo quem explicasse, que já tinha acampado com um tio numa serra e que de noite se ouve tudo melhor, porque existe mais silêncio e também nos assustamos porque só ouvimos o barulho e não vemos o que o provoca.

Perceberam que não sabiam muito, sobre como era estarem realmente num cenário idêntico ao da história. Então houve quem dissesse que era “giro” escreverem um texto para as imagens, uma vez que o livro não tinha texto e aí podiam inventar várias coisas. Como eu já tinha planeado que lhes surgiria esta ideia, comecei por introduzir o tema, dizendo que a ideia deles era ótima, mas como tinham visto que não sabiam muito sobre rios e serras, o que achavam de irem primeiro saber algo mais sobre o assunto, para depois fazerem o texto da história. Eles disseram logo que era uma ótima ideia. Sendo assim, sugeri primeiro irmos ver o que sabíamos sobre o assunto, para depois vermos o que seria necessário pesquisar. Essa pesquisa poderia ser feita em grupos, poderiam realizar um projeto no ipad e apresentar aos colegas partilhando assim o que tinham pesquisado. Todos concordaram, então fomos realizar umas teias com o já sabíamos.

Eu levava umas teias feitas que só faltavam preencher (anexo 3.2), projetei no quadro, as crianças participaram de forma ativa (anexo 3.6, imagem 8). Como eram preenchidas via computador e projetadas no momento, iam colaborando na forma como se escrevia, ajudando a compor a informação e a apresentação de cada balão da teia (anexo 3.3).

Após as teias estarem construídas, fomos ver o que seria necessário pesquisar (eu ia orientando de acordo com os objetivos que tinha das metas curriculares). Levava também um slide feito, onde faltava só adicionar os tópicos de pesquisa, que foram adicionados em conjunto com as crianças (anexo 3.4).

Seguidamente procedemos à divisão dos grupos que foi feita de forma aleatória, (anteriormente já tinha conversado com a professora para saber se a formação dos mesmos poderia ser daquela forma, uma vez que não conhecia bem o grupo e poderiam existir algumas restrições). Eu tinha previamente feito uma tiras de papel (anexo 3.5) com o nome de um rio e uma serra, tinha colocado num saco, cada criança tirou uma tira de papel e teve de se juntar com os colegas que tinham o mesmo rio e serra (anexo 3.6, imagem 9).

As crianças juntaram-se por grupos, fizeram a pesquisa sozinhos e elaboraram os projetos para apresentar (anexo 3.6, imagem 10).

Análise reflexiva da atividade

Como já referi os conteúdos a trabalhar foram indicados pela professora, a forma de os abordar foi deixada ao meu critério, por isso aproveitei para ver se efetivamente através de uma história poderíamos articular as diferentes áreas curriculares. De acordo com as características congénitas que Bruner atribui às crianças, pareceu-me que uma história para iniciar seria a forma ideal para cativar as crianças, e despertar o seu interesse pelos respetivos conteúdos curriculares a transmitir. O que se veio a verificar uma boa estratégia, mesmo estranhando no início, o facto de eu dizer que a história não tinha texto, esse fator foi o “clic” para sentirem a necessidade de o escrever e de terem de estudar o espaço onde se desenrolava a ação, para que pudessem elaborar o texto. Analisando este facto à luz do que foi referido no enquadramento teórico, podemos entender que as histórias também são responsáveis, pela motivação para se desenvolverem outras competências. Permitem organizar emoções, acontecimentos, estabelecendo diversas relações entre eles, incentivando desta forma a descoberta do “eu” e permitir uma organização do mundo real e de outros acontecimentos. Roldão (1995) diz que as histórias atraem e oferecem uma adesão, contribuindo para melhorar e aprofundar o conhecimento do mundo e de cada um enquanto ser individual.

O espaço onde se desenrolava a história também permitiu a algumas crianças falem do medo que sentiam, não do escuro propriamente dito, mas de certos barulhos que se podem ouvir de noite e de como eles tomam outro significado, ou assustam, só por ser de noite. Portanto começámos logo após a história a articular o que cada um tinha imaginando da história com as experiências que tinham e com os respetivos sentimentos, dando-se aqui uma identificação com a personagem da história de acordo com o referido no ponto 1.1.2 O maravilhoso das histórias, a sua influência na imaginação e na construção da personalidade na criança.

Seguidamente as crianças sentiram necessidade de descobrir mais sobre o espaço indo trabalhar os conteúdos de estudo do meio, desenvolvendo competências de estudo do meio, português, pois tinham de escrever o texto para fazerem a apresentação, de informática e de formação pessoal e social, uma vez que também tinham de trabalhar em grupo. Tudo aconteceu com as crianças a pensarem que era ideia delas, portanto estavam motivadas, partiam de conhecimentos que já tinham e procuravam adquirir

conhecimentos que lhes faziam sentido e que desejavam, tornando as suas aprendizagens significativas de acordo com o referido no enquadramento teórico (p.8).

2º dia

Planeamento (anexo 8)

Descrição da atividade

No dia em que foi iniciado o projeto não foi possível fazerem as apresentações do PowerPoint com as pesquisas realizadas, ficando a apresentação para o dia seguinte. Apresentaram os projetos que tinham realizado aos colegas de acordo com o rio e a serra com que tinham ficado (anexo 4.4, imagem 11). No final de cada apresentação o grupo ficava disponível para responder a perguntas. Foram, colocadas algumas e todas tiveram resposta. Após cada apresentação respondiam a um questionário feito por mim (anexo 3.7), com o objetivo de aferir se tinham aprendido algo com a atividade e se tinham gostado.

Durante as apresentações, houveram grupos a referir que o rio tinha determinado caudal, medido em metros cúbicos. Eram conceitos que não dominavam, por isso perguntaram o que era. Eu já esperava essa questão e era a minha “deixa” para o próximo conteúdo a transmitir, então, expliquei que era o volume de água que passava em determinada parte do rio, media-se em metros cúbicos por segundo, e perguntei se eles queriam saber como é que se calculavam os volumes. Eles responderam que sim, então eu disse que quando terminassem as apresentações iríamos falar sobre isso.

Após as apresentações das crianças, foi feita uma sistematização dos conteúdos abordados, através de um PowerPoint (anexo 3.8) e entregue também em folhas às crianças, para que pudessem colocar no portefólio deles como habitualmente a professora fazia após terem abordado conteúdos novos.

Terminada a sistematização, voltei a fazer referência à questão das crianças sobre caudal e perguntei se sabiam o que significava volume. Após as respostas, fomos aferir que o volume tem a ver com o espaço ocupado por algo e não com a sua forma, através de uma experiência. Em três copos iguais com a mesma quantidade de água, colocámos uma pedra em cada copo com formatos diferentes, duas eram arredondadas e outra mais pontiaguda. Antes de colocar as pedras perguntei às crianças qual é que teria mais volume, elas responderam que seria a mais comprida pois parecia maior, mas ao colocarmos nos copos verificámos que a mais comprida ocupava o mesmo espaço

que uma das redondas, pois a água tinha ficado ao mesmo nível, a outra redonda ocupava mais espaço do que estas duas (anexo 4.4, imagem 12).

Após esta observação referi que tínhamos agora de pensar como poderíamos calcular o espaço certo que cada coisa ocupa, pois só com a observação podemos errar. Comecei por questionar como se mede o comprimento, após as respostas, verificámos que tínhamos de ter uma unidade de medida, que no caso do comprimento era o metro, no caso do peso era o quilograma. Então mostrei-lhes alguns cubos mágicos, que são compostos por vários cubinhos, e fazendo circular os cubos, pedi para me dizerem qual seria o volume ocupado por cada um usando como unidade de medida o cubinho pequenino de que são compostos. Após a observação cada criança expôs as suas conclusões (anexo 4.4, imagem 13), no final verificámos que necessitávamos de saber a altura, a largura e o comprimento, se multiplicássemos tudo chegávamos à conclusão do volume ocupado. Assim encontrámos a fórmula para calcular o volume.

Seguidamente perguntei:

- Quando queremos medir a distância de um ponto ao outro usamos como medida o metro, pois é só uma distância e quando queremos medir uma área que medida usamos?

- O metro quadrado, são duas medidas.

Respondeu logo uma criança. Eu perguntei novamente:

- Então se no volume usamos três medidas, como será?

Obtive outra pergunta.

- Então, fica metro cubico, não é?

Respondo que sim, que estavam de parabéns pois estavam a conseguir chegar às conclusões todas acertadas.

Voltei então a referir a experiência questionando que se o volume é o espaço que algo ocupa, então os copos também ocupam volume. As crianças responderam que sim e eu então pedi para imaginarem que os copos eram quadrados, questionei se poderíamos saber o espaço que cada copo ocupa, eles disseram que sim se usássemos a forma que tínhamos usado para o cubo, eu concordei e disse, mas o copo está vazio, será que ocupa o mesmo espaço, eles disseram que o espaço ocupado pelo copo era igual, então eu voltei a perguntar se poderíamos encher o copo com leite por exemplo, ao que me responderam que sim. Coloquei de novo outra questão:

-Como sabemos que quantidade a colocar de leite?

Eles responderam que dependia do tamanho do copo, um copo maior levava mais leite e um menor levava menos. Então voltei a perguntar:

-Será que o tamanho dos recipientes tem a ver com a quantidade de líquido?

Houve logo quem dissesse que isso era lógico, nem fazia sentido perguntar, eu respondi:

- Ótimo então qual será a unidade de medida do leite?

- O litro.

Responderam logo várias crianças. Eu a seguir referi que se a quantidade de líquido dependia do espaço do recipiente, então tinha de existir uma relação entre ambas as medidas e expliquei qual era. Após este diálogo com as crianças, projetei um PowerPoint (anexo 4.1) sistematizando os conteúdos abordados. Questionei se existiam dúvidas e dei uns exercícios para aferir se os conhecimentos tinham sido adquiridos, projetei no quadro os exercícios (anexo 4.2), e entreguei em folha para que pudessem resolver. Fui circulando pela sala tirando as dúvidas que iam surgindo na resolução dos exercícios (anexo 4.4, imagem 14). Corrigimos no quadro os exercícios e eu recolhi as folhas para verificar se estava tudo bem. De seguida lancei um desafio (anexo 4.3), para a pares criarem um exercício com os conteúdos abordados. Cada par elaborou o exercício, resolveu-o e apresentou à turma, resolvendo no quadro e esclarecendo as dúvidas dos colegas com o meu apoio. No final foi entregue uma folha com os conteúdos sistematizados que tinham sido projetados para colocarem no portefólio. No final do dia fizemos uma avaliação das atividades oralmente, respondendo a um quadro com questões (anexo 5).

Análise reflexiva da atividade

Ao apresentarem o resultado das suas pesquisas em PowerPoint aos colegas, voltaram a consolidar conhecimentos, a partilhar saberes, a aprender e a desenvolver mais competências: na área do português, estudo do meio e formação pessoal e social. Dado que após cada apresentação, existiam sempre algumas perguntas, pois cada grupo pesquisou sobre um rio e uma serra diferente. Após cada apresentação fizeram uma avaliação do seu trabalho, que os fez refletir e analisar as dificuldades sentidas, permitindo assim numa próxima vez melhorar. Analisaram também o que tiveram mais

facilidade, percebendo no que são bons. Desta forma foram desenvolvendo uma aprendizagem integradora, como está referido no enquadramento teórico (p.13)

A pesquisa levou-os também à questão seguinte, onde necessitavam de ter conhecimentos de matemática, sobre medidas de capacidade e volume, outro conteúdo que a professora queria abordar. Ao iniciar a aquisição destes conhecimentos com experiências e materiais manipuláveis, permitiu que as crianças pudessem aprender e ir tirando as suas próprias conclusões, não só sozinhas, mas interagindo com os colegas uma vez que iam partilhando como chegavam ao resultado. Claro que eu ia apoiando as suas conclusões e orientando, mas o fator de experienciarem, poderem não só observar para concluir, e mexer nos objetos como o caso do cubo mágico, permitiu que as conclusões tiradas viessem do seu raciocínio, fazendo-lhes mais sentido, pois não eram impostas de fora, foi um conhecimento que elas próprias construíram através de materiais. Quando existe uma manipulação livre de acordo com Camacho (2012, p. 38), estamos a contribuir para “desenvolver a capacidade de o aluno expressar livremente as suas ideias, ... e, transforma a resolução de cada proposta num momento lúdico, intuitivo, dinâmico, exploratório e significativo.” No programa e metas curriculares de matemática do ensino básico (2013, p. 1) é promovida uma estrutura curricular sequencial de forma que exista uma aprendizagem progressiva, referindo “a aprendizagem da matemática, nos anos iniciais, deve partir do concreto, pelo que é fundamental a passagem do concreto ao abstrato, um dos propósitos do ensino da Matemática”. A resolução de exercícios após a experimentação de materiais permitiu esta passagem do concreto para o abstrato, dando sentido de forma lúdica e motivadora a toda a atividade, pois mesmo durante a resolução dos exercícios a sua motivação não baixou até porque os exercícios partiam de dados criados por eles, o que fazia apelo não só à sua criatividade e imaginação, como os fazia sentir como construtores do seu conhecimento. O que remete para a referência feita a Alonso no enquadramento teórico (p. 13).

3º dia

Planeamento (anexo 6)

Descrição da atividade

Relembrei com as crianças o início da atividade e projetei as teias preenchidas (anexo 3.3). Vimos se o que tinham dito estava correto e o que tinham aprendido de novo. Perguntei depois se pensavam já ter conhecimentos suficientes para poderem elaborar

o texto para a história apresentada. As crianças disseram que sim. Então pedi para se organizarem por grupos e irem buscar um iPad por grupo para eu passar para lá as imagens e assim poderem escrever o texto na história. Coloquei a obrigatoriedade de a história conter elementos pesquisados sobre a serra e o rio de cada grupo, assim como usarem os conhecimentos adquiridos sobre as medidas de capacidade e volume. Expliquei que iriam fazer como fazem os autores que ao escrever uma história têm um editor que revê, elaboravam a história e depois vinham ter comigo para revermos. Juntaram-se por grupos e realizaram o texto da história, (anexo 6.1, imagens 15 e 16). À medida que cada grupo ia terminando vinha ter comigo para rever. Quando revimos a história seguimos uma grelha de avaliação da mesma, que eu já tinha elaborado (anexo 6.1), desta forma as crianças participavam também da avaliação e correção da mesma. No final apresentaram aos colegas (anexo 6.2, imagem 17), e fizemos a avaliação oralmente das atividades do dia (anexo 5).

Análise reflexiva da atividade

Após as aprendizagens, voltámos à história, pois esta tinha sido o ponto de partida e tudo tinha de continuar a fazer sentido, uma vez que tinha sido a história a despoletar a necessidade de adquirir os conhecimentos. Passamos para a construção do texto para as imagens usando os conhecimentos adquiridos. Esta dinâmica remete-nos para o ponto 1.2.3 do enquadramento teórico (p.14 e 15)

Nesta elaboração de texto, mais uma vez foram articuladas várias áreas de curriculares. Relativamente ao espaço, usaram conhecimentos de estudo do meio e de matemática; para a construção frásica, usaram de português; nas emoções expressas na história e na forma de se relacionarem em grupo, a formação pessoal e social.

A revisão do texto com as crianças, avaliando o seu desempenho, foi uma atividade promotora da avaliação contínua e formativa como é indicada no perfil de desempenho profissional do professor do 1º ciclo e por Alonso, na p. 16 do enquadramento teórico.

As crianças acabaram por ter também uma visão transdisciplinar pois foram mais além das diferentes áreas curriculares conseguindo unir tudo através da sua visão e vivência pessoal, ao elaborarem a história. De acordo com o referido (p. 13) no enquadramento teórico.

4º dia

Planeamento (anexo 7)

Descrição das atividades

Propus às crianças a realização de um Quizz para que elas pudessem avaliar se os conhecimentos estavam adquiridos e rever alguns conteúdos abordados anteriormente pela professora. As crianças concordaram logo, distribui as folhas (anexo 7.2) para poderem registar as respostas, e projetei em PowerPoint, o Quizz (anexo 7.1).

Após terem respondido trocaram as folhas entre os colegas e foi feita a correção, através de outro PowerPoint com as respostas. Cada criança corrigiu as respostas de outro colega e deu a respetiva cotação fazendo a soma das respostas certas. Depois devolveram ao colega, para que este pudesse ver o que tinha de estudar melhor, para ficar a dominar os conhecimentos. No final entregaram-me as respostas dadas para eu conferir e registar as dificuldades demonstradas.

No fim de tudo fiz a avaliação oralmente com as crianças registando na grelha (anexo 5).

Análise reflexiva da atividade

Olhando a avaliação numa dimensão formativa e com o intuito de solidificar conhecimentos adquiridos, incluindo também as crianças no processo de ensino aprendizagem, elaborei um Quizz. Nele ao responderem puderam verificar quais os conhecimentos que tinham adquirido, quais os que estavam a ter mais dificuldade e que necessitariam de aprofundar melhor. O jogo é sempre a melhor forma de motivar a criança, segundo Mia Pringle (1983, p. 49) o jogo é uma experiência intensamente absorvente e satisfaz várias funções, através dele, praticam-se as competências que se estão a desenvolver para adquirir novo saber, e obtém-se simultaneamente satisfação pelo simples facto de brincar.

Num artigo sobre jogos na construção das aprendizagens é citado Piaget, referindo “Os jogos são brincadeiras e ao mesmo tempo meios de aprendizagem” (Pretzel). Procurar que as crianças façam também a sua avaliação de conhecimentos, dá à avaliação a dimensão formativa, permitindo à criança olhar a avaliação de uma forma assertiva ajudando ao crescimento das suas aprendizagens, pois a avaliação deve ser vista como algo positivo no processo educativo e ser olhada numa perspetiva construtivista, de acordo com os autores Pinto & Santos (2006, p. 7)

a avaliação assume (...) um papel de destaque no campo pedagógico, (...) é necessário poder reflectir sobre a avaliação (...) no quadro do paradigma construtivista, onde aprender não é um simples processo linear de passagem de saberes de uma mente par outra, mas um processo complexo e pessoal de (re)construções sobre a realidade que nos cerca. (p.7)

Quando eu propus fazerem uma avaliação de conhecimentos através de um jogo, disseram-me logo que isso não era possível, eu perguntei se queriam tentar e depois diziam-me se tinha sido ou não possível. Todas as crianças concordaram entusiasmadas. Fizeram o Quizz, trocaram as folhas de registo para cada um corrigir as respostas do colega e colocar a nota, depois devolveram ao colega para que ele pudesse ver onde tinha errado e quais as suas dificuldades. No final perguntei se havia alguma dúvida, uma criança não percebia porque tinha mal a questão 24(anexo 7.1), eu fui ver e verifiquei que tinha sido um erro de contas, então no momento pedi para a criança fazer a conta em voz alta, acabando ela própria por ver onde tinha efetivamente errado. Quando no final da atividade perguntei se tinham conseguido fazer uma avaliação dos seus conhecimentos com o jogo ou não, todos contentes disseram que sim e perguntaram se podiam fazer desta forma mais vezes. Eu respondi que sim, se a professora autorizasse.

5º dia

Planeamento (anexo 8)

Descrição da atividade

Inicio com questões onde relembrando a história, tudo o que foi feito e aprendido a partir da mesma, questionei se gostariam de fazer mais alguma coisa relacionado com a mesma. Ficaram a pensar e disseram que não tinham ideia de nada que pudessem fazer relacionado com a história, então eu perguntei se não seria interessante fazermos uma maquete com o cenário onde tinha decorrido a história, responderam todos entusiasmados que sim.

Registei com as crianças no quadro, os aspetos físicos que queríamos retratar respeitantes à história, aos conteúdos abordados por mim e outros que já tinham sido anteriormente falados pela professora. Dividi a turma em dois grupos e as tarefas de acordo com os gostos das crianças. Eu fiquei com um grupo e a professora com outro. Escolhemos os materiais e separámos por duas mesas de trabalho (anexo 8.1, imagem 18). Com os materiais escolhidos as crianças começaram a trabalhar (anexo 8.1, imagens 19 e 20). Quando terminaram, colocámos a maquete, em cima de uma mesa

para secar e posteriormente ficar em exposição num local onde todos pudessem ver (anexo 8.1, imagem 21).

No final fiz a avaliação da atividade oralmente com as crianças. (anexo 5).

Análise reflexiva da atividade

Quando relembramos novamente a história e questionei se tinham mais alguma ideia para podermos trabalhar relacionada com a mesma, uma criança disse:

- Já fizemos tantas coisas por causa da história... não me lembro de mais nada...

Os outros todos acompanharam dizendo também não tinham ideia, então eu perguntei se gostariam de construir uma maquete com o cenário da história. A resposta foi afirmativa de uma forma muito entusiasta, houve quem dissesse: pois faltava isso!

Apesar de esta atividade não ter surgido da ideia deles, ficaram satisfeitos com a ideia e participaram na sua elaboração de forma ativa. Foram eles a dizer o que queriam representar, acrescentando também outros temas para além do que tínhamos tratado, relacionados com o relevo terrestre que tinham abordado com a professora anteriormente.

Cada criança é um ser total e integrado, esta característica existente em cada pessoa, exige que toda a atividade educativa seja unitária e integrada, pois a criança desenvolve-se num todo e a harmonia no desenvolvimento integral da criança é um dos objetivos da educação, indo de encontro ao abordado no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, mencionado no enquadramento teórico (p.19). No 1º ciclo a criança desenvolve de uma forma mais específica, novas aprendizagens e as expressões podem dar sentido às mesmas. De acordo com João dos Santos, "A educação deve integrar tudo, no sentido de estimular e ajudar a criança a encontrar-se a si própria e a integrar-se na cultura da sociedade em que vive. (...) Os aspetos estéticos da educação devem impregnar toda a atividade escolar." (2000, p. 156) . Sendo assim as expressões não deverão ser vistas como um entretenimento na escola, mas como um veículo de aprendizagens e de consolidação das mesmas. Em qualquer atividade didática a motivação está no centro do desenvolvimento da mesma, esta pode ser intrínseca ou extrínseca, quanto mais intrínseca for mais gratificante será a atividade, porque a criança irá entregar-se a ela de modo espontâneo, natural e empenhado. Na área das expressões as atividades desenvolvem-se a partir da própria criança, permitindo uma maior liberdade no desenvolvimento da criança de forma

integrada e motivadora. Sendo assim as expressões se forem usadas para aprendizagens noutras áreas, são potenciadoras da motivação o que leva a uma aprendizagem mais consolidada e significativa, contribuindo de forma positiva para a transdisciplinaridade. Pensamos poder dizer que as expressões podem produzir um duplo efeito que se traduz de modo operativo num fator motivador decisivo para o progresso e na constância ou perseverança na realização das atividades. As expressões também estão intimamente ligadas à criatividade e imaginação, uma vez que permitem o desenvolvimento das mesmas durante a realização das diversas atividades. A expressão plástica é uma das formas que a criança tem de observar e manobrar a matéria de forma criativa, de transmitir aos outros a sua visão do meio, a sua obtenção constante de noções e a premência de compartilhar com os outros o seu estado emocional. Desta forma a expressão plástica permitiu mais uma vez trabalhar de forma transdisciplinar vários conteúdos abordados, pois enquanto as crianças decidiam o que queriam representar, o material a usar, como iam usar, iam-se relacionando e falando de diversos conteúdos e conceitos abordados, partilhando ideias e saberes.

Quando fizemos a avaliação desta atividade, uma criança perguntou-me se eu tinha mais alguma ideia sobre a história, eu respondi que não e ela disse: ó que pena.... Mas eu disse-lhe que poderíamos ter outras ideias com outras histórias, ela já ficou mais satisfeita. Com estas intervenções das crianças, pude constatar o quanto elas se tinham sentido motivadas ao longo das diversas atividades.

Desta forma estudámos tudo, cumprindo os descritores de desempenho mencionados no início do projeto, e desenvolvemos todas as áreas curriculares que estão sob a responsabilidade da professora. Mostrando como as histórias podem ser promotoras e articuladoras do currículo em 1ºceb. A história deu o ponto de partida e unificou as diferentes atividades e aprendizagens dando sentido às mesmas. Uma história por pequena que seja acaba sempre por produzir novos tempos, pois vai muito além do momento em que é ouvida ou lida. Ela faz apelo a toda a estrutura do nosso ser. João do Santos é citado por Robalo J. (1999, p. 182) e diz que “aprender com as histórias é entender a criatividade como processo global inerente a todas as etapas estruturadoras da vida. O pensar nasce dos sonhos e para haver conhecimento só é preciso uma estada prévia nos sentidos.” É esta estada prévia nos sentidos, que torna as aprendizagens significativas. Vasconcelos (Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias, p. 7), menciona que Wood, Bruner e Ross em 1976 introduziram o conceito “scaffolding” – colocar andaimes- significa que os adultos apoiam as crianças para que possam estender os seus saberes e competências presentes a níveis mais altos de competências e saberes. Ao procurar

conhecer os interesses das crianças, ao questioná-las sobre os seus saberes, ao fazê-las partilhar ideias e refletir sobre os que cada um dizia e sobre a realidade acabava por estar a servir de andaime para a construção de saberes das crianças. Uma pergunta levava a outra, até esgotarmos o tema. Ao sermos andaimes para promover o crescimento e conhecimento, servimos de apoio às aprendizagens das crianças e contribuimos para o seu crescimento autónomo e sustentado.

Capítulo IV – Considerações finais

Neste capítulo, pretendo apresentar uma conclusão do estudo efetuado, refletindo e analisando todo o processo decorrente do mesmo. Procurarei: aferir se com a atuação desenvolvida, consigo dar uma resposta à questão de partida; identificar as dificuldades sentidas e a utilidade deste estudo para a minha prática enquanto professora do 1º ciclo do ensino básico.

Este estudo foi realizado usando uma investigação qualitativa, uma metodologia baseada na investigação-ação, com uma estratégia de observação participante, durante a realização das atividades.

Este tema surgiu, primeiro derivado ao meu gosto pelas histórias e por entender que estas são várias vezes subaproveitadas, sendo usadas mais para entretenimento e com o objetivo de trabalhar exclusivamente o português, mas numa vertente de leitura com perguntas de interpretação e gramática. Em segundo lugar, por verificar que no local onde realizei a minha prática supervisionada, as histórias eram trabalhadas pelo manual de português e pelo incentivo da leitura individual de livros feita em casa. De acordo com a professora, sendo um 4º ano era mais valorizada a escrita criativa de textos do que a leitura ou audição de histórias. E em terceiro lugar por valorizar tanto como valorizo as histórias, a articulação curricular e a motivação das crianças para as novas aprendizagens.

Quando abordei com a professora a minha ideia de estudo, ela também entendeu que seria interessante, uma vez que não tinha pensado nas histórias como promotoras de uma articulação curricular e seria para as crianças uma mais valia, terem outra abordagem de aprendizagem. Desta forma iniciei o meu estudo com total apoio e colaboração da professora, o que para mim foi muito importante, pois no decurso da investigação, fomos partilhando ideias e saberes que me foram desafiando na pesquisa de informação teórica.

Neste estudo destacaram-se duas componentes, que para mim faziam todo o sentido conhecer melhor. Primeiro era importante saber bem as mais diversas potencialidades que uma história pode conter, não me ficar pela superficialidade da imaginação e criatividade, mas sim ver a fundo essas e outras potencialidades. Pois só conhecendo bem capacidades que ela encerra poderia trabalhar com elas, para além do que é habitual. A outra componente era articulação curricular, também era importante saber o que ela contém quais as suas variantes, a respetiva importância e o impacto que

provoca nos alunos. Para desenvolver uma integração curricular tinha de conhecer bem o conceito e saber o que teria de fazer para a colocar em prática.

Só conhecendo estas duas componentes as poderia articular. Desde o início sempre tive noção e continuo a ter cada vez mais, que o conhecimento sobre as mais diversas componentes do ensino, nunca está completamente adquirido, muito pelo contrário, quanto mais estudo menos penso que sei, mas ao longo desta investigação-ação, foi-me permitido conhecer um pouco mais deste universo e ir tirando algumas conclusões.

Apesar de neste estudo estar apenas focado um projeto desenvolvido e uma história contada, esta investigação fez com que eu semanalmente contasse uma história, que me foi permitindo fazer a ponte com o meu estudo sobre as mesmas. Não me vou alongar repetindo o que está no enquadramento teórico relativamente às histórias, mas não posso deixar de referir que apesar de ser um 4º ano, a motivação das crianças pelas histórias esteve alta, contrariando a ideia de que as crianças mais velhas não admiram as histórias contadas e reforçando o que foi mencionado por Traça (1992) na p.15.

Ainda antes de iniciar o presente estudo, estava um dia em sala com as crianças e perguntei-lhes se queriam que eu lhes contasse uma história, fizeram um ar tão espantado, que eu fiquei por momentos calada a pensar o que se passava ali, até que uma criança quebrou o silêncio e disse:

- Nós já somos grandes, já ninguém nos conta histórias.

Então eu percebi o porquê do espanto e perguntei se independentemente de serem grandes já não gostavam de histórias, todos responderam que sim, gostavam, mas já ninguém lhes contava. Então eu disse, que como estávamos sozinhos eu podia contar uma e ficaria um segredo nosso, assim não mancharia a sua reputação de serem grandes. Todos concordaram e eu comecei a contar com: Era uma vez...um pintainho muito sabido e tagarela..., fui logo interrompida:

- Isso é para bebés e os pintainhos não falam!

Então eu percebi que seria importante primeiro leva-los para o mundo da fantasia, pois se não estavam habituados a ter contacto com o conto de histórias, também não estariam habituados a entrar nesse mundo daquela forma. Respondi:

- Vamos combinar uma coisa, nas histórias que eu contar tudo é possível, porque estamos no mundo do imaginário e da fantasia, por isso não vão interromper, só ouvir, imaginar e participar.

Eles concordaram, eu continuei a história, mas receosa de não gostarem. Aos pouco as suas caritas foram-se transformando e já participavam comigo repetindo as deixas do pintainho. No final perguntei se tinham gostado, disseram que si e que eu tinha de contar mais, eu concordei satisfeita.

Foi a partir deste dia que tomei a decisão definitivamente de abordar este tema, as histórias são tão ricas nas mais diversas vertentes do ser humano, que não podem ser descoradas ou ignoradas, no meu entender nunca somos verdadeiramente grandes para uma história e ao longo da pesquisa feita que se reflete no enquadramento teórico, ficou bem presente que efetivamente elas contribuem para o evoluir da criança enquanto ser humano na vertente do conhecimento e da sua personalidade.

Linete Souza e Andreza Bernardino, indo ao encontro do que foi referido no enquadramento teórico, mencionam na revista *Educere et Educare*, que:

As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade. (Souza & Bernardino, 2011, p. 236)

Foi por estas característica das histórias que levam a descobrir o mundo imaginando e pensando, que me surgiu a ideia de estas serem um veículo propicio, para trabalhar a integração curricular, pois se analisarmos bem as histórias por si só já fazem esta integração curricular uma vez que abordam todas as vertentes do conhecimento e do ser.

De acordo com a definição de Beane (2003) referida no enquadramento teórico a integração curricular pressupõe articular em torno da mesma questão ou problema diversas áreas curriculares numa busca de relações e sentidos para responder ou resolver, a questão ou problema. Esta articulação deverá promover a abordagem transdisciplinar (definição na p.13) dos diversos assuntos.

Trabalhar esta integração exige do professor uma atitude permanente de abertura ás necessidades do alunos e da comunidade, uma predisposição para o estudo e investigação, uma flexibilidade, observação e avaliação, entre outras posturas já referidas no enquadramento teórico na p.16 e 17.

Ao longo da minha atuação fui procurando colocar em prática o referido e tentando concretizar o meu propósito de integrar curricularmente numa vertente transdisciplinar as diversas áreas do currículo a trabalhar.

Pude verificar que as crianças quanto mais histórias eu contava, mais ficavam despertas para variados assuntos e mais queriam ouvir. Sendo facilitador na abordagem dos conteúdos a tratar, que como se pôde verificar pelo projeto aqui descrito, a história despoletou nas crianças o interesse por todas as atividades e a aprendizagens que daí se vieram a desenvolver.

Ao longo das mesmas fui procurando ter uma abordagem baseada nos propostos construtivistas e socio construtivistas. Quando colocava questões para que chegassem às mais diversas conclusões estava a ajudá-las a desenvolver o conhecimento por si próprias. Quando as colocava a trabalhar em grupos, promovia a socialização e a interajuda, permitindo que as crianças se auxiliassem entre si na construção do conhecimento. Quando as colocava a partilhar as suas descobertas e formas de raciocínio na resolução de problemas também promovia a aprendizagem através das suas próprias deduções e da partilha de saberes. Toda esta forma de adquirir conhecimento era construída com base nas perceções e conhecimentos anteriores de cada um, sendo formado numa base construtivista como foi visto na p.12.

A avaliação feita no final das atividades com as crianças permitia-me verificar a sua motivação e como poderia melhorar, a avaliação de conhecimentos feita ao longo do processo, permitia que tanto eu como as crianças percebêssemos, onde existiam fragilidades que eram necessárias resolver. Esta forma de avaliar, incentivava as crianças a irem estudar determinado assunto por elas próprias, sem ser necessário a professora mandar estudar. Quando realizei o Quizz, tive algumas crianças a ir procurar os conteúdos no manual de estudo do meio e marcar para lerem, depois em casa. E para que isto aconteça, basta que uma criança se lembre que as outras vão atrás, foi o que aconteceu. Uma menina pediu a minha ajuda para encontrar no manual⁴, um conteúdo que tinha errado para que depois pudesse estudar melhor, e logo, várias crianças decidiram fazer o mesmo.

Focando a questão de partida: Podem as histórias ser integradoras e promotoras de articulação das diferentes áreas curriculares do 1º Ceb?

Penso poder responder de acordo com as atividades referidas que sim, nesta situação foi possível e apesar de ter referido só este projeto, pude verificar ao longo do meu estudo que é possível. Não só é possível como podem ser elas as responsáveis para que tal aconteça, como foi o caso aqui descrito.

⁴ O manual nunca foi usado, por isso as crianças não sabiam se os conteúdos abordados estavam lá, até ficaram admiradas quando viram que estava tudo no manual.

Pela história desenvolveu-se uma aprendizagem globalizadora, ela foi a responsável por se abordarem os diferentes conteúdos, uma vez que integrámos todas as áreas curriculares trabalhadas pela professora. Partimos das “ideias das crianças”, que sentiram necessidade de ir aprender mais, para puderem elaborar o texto da história que só tinha imagens. Foram integrando os seus conhecimentos e as suas vivências nas diferentes descobertas, ao longo das pesquisas e resolução de exercícios. Trabalharam de forma integrada e articulada nos diferentes grupos e em grande grupo, conseguiram integrar outros colegas de outros anos, pais e outros professores quando depois de terem realizado a maquete, chamavam todos para irem ver e lhes explicavam o que tinham feito e porquê, recebendo sempre muitos elogios que os deixavam muito entusiasmados. As suas apresentações aos colegas também desenvolveram o seu sentido crítico, uma vez que analisavam sempre não só o conteúdo transmitido dos colegas, mas também o seu desempenho, tudo era dito de forma muito civilizada, ouvido com atenção para depois poderem melhorar.

A elaboração do texto da história no final permitiu-lhes articular todos os conhecimentos e sentimentos. Nesses textos, viu-se refletido, tudo o que tínhamos abordado, desde os medos e receios dos ambientes noturnos, aos aspetos físicos onde se desenrolava a história, assim com os conhecimentos matemáticos adquiridos, pois colocaram o menino da história a tirar quantidades de água específicas do lago e para isso ele tinha de fazer contas e resolver problemas de volume e capacidade.

Ao longo das diversas atividades e da forma como foram desenvolvidas também se contribuiu para o desenvolvimento das competências, referidas nas orientações dadas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Apesar de não ter versado a questão das novas tecnologias no enquadramento teórico, não posso deixar aqui de referir, que também elas foram utilizadas desenvolvendo as competências das crianças nessa área que tanto as motiva.

A principal dificuldade sentida ao longo deste estudo, foi sintetizar a imensa informação recolhida, pois apesar de vários autores referirem o mesmo tema, quando lia um diferente havia sempre algo que não tinha sido dito por outro e o tema também é vasto, pois as histórias são um mundo assim como a integração curricular. Na minha prática pedagógica supervisionada, a principal dificuldade, deveu-se ao fator de não conhecer bem o grupo, era um elemento novo com ideias diferentes da professora que é tida como a referência. Mas com muita observação, delicadeza e carinho, tudo foi ultrapassado e conseguido. As crianças ficaram fãs das minhas histórias e da minha forma de trabalhar. Nos dias finais do meu estágio as crianças estavam a elaborar exercícios em grupo para

partilharem com os colegas e daquela forma reverem os conteúdos, um grupo chamou-me para eu ver como estavam a fazer, dizendo:

- Anabela, fizemos uma história e agora estamos a fazer perguntas de português, matemática e estudo do meio. É como a Anabela fazia, contava a história e nós depois fazíamos português, matemática e estudo do meio, não era?

Eu achei muito engraçada a alusão e fiquei a pensar que lhes deixei uma semente, para articularem os conteúdos, pelo menos deixaram de olhar para as diferentes áreas de uma forma estanque, quando eu chegava já sabiam que não trabalhariam as diferentes áreas de conteúdo de forma compartimentada.

Ao longo do projeto pude aprofundar os meus conhecimentos da área das histórias, da integração curricular e da transdisciplinaridade, fui ganhando estratégias para o fazer e desenvolvendo a minha criatividade, pois através de uma ideia vem outra. Os professores têm de ser como as crianças, estar abertos à descoberta e deixar-se ir para onde a criatividade os leva, sem medo.

Para terminar, gostaria de dizer que tudo o que foi referido só será possível se olharmos, para a criança como uma pessoa em toda a amplitude do seu ser e se procurarmos acima de tudo forma boas pessoas, pois no meu entender, nunca se poderão formar bons profissionais se não formarmos primeiro boas pessoas.

Deixo aqui um poema, que nos é dado a conhecer por Maria Emília Traça, e que de acordo com o meu pensamento, nos deixa bem patente a importância das histórias para o desenvolvimento do homem e toda a humanidade.

“A velha da casa do alto da serra
contava ao menino coisas espantosas:
A velha dizia que havia na terra
Fadas, feiticeiras e bruxas maldosas.

Mas quando o menino cresceu em idade
e trocou a serra pela povoação
e foi para a escola que era na cidade
aprendeu as coisas tal como são.

Passaram-se anos e então quis voltar
e ao subir a serra ficou admirado
de encontrar a velha que estava a fiar
tal como nos dias do tempo passado.

Então quis explicar-lhe nessa mesma hora
tudo o que aprendera e tudo o que ouvira.
Quis dizer à velha que sabia agora
que em suas histórias tudo era mentira.

Tanta coisa, tanta que tu me dizias
histórias tão esquisitas e tão baralhadas.
Não sei para que tantas fantasias
se afinal as coisas já estão inventadas.

Lembras-te da bruxa que tinha a mania
de andar de vassoura, de varrer o chão
voando nos ares de noite e de dia?
Se queria voar... tinha o avião.

E o conto pateta da princesa bela
que foge ao gigante seu amo e senhor
e deixa-lhe um cuspo a falar por ela
tal como se o cuspo fosse o gravador?

E aquele rochedo do Ali-Babá
que abria e fechava com certas falinhas.
Mas que disparate! Agora há portas
que se abrem e fecham sozinhas”

A velha ia ouvindo toda a explicação
que parecia nunca mais ter fim.
Até que encontrou uma ocasião
de poder falar, e falou assim:

- Se os homens fizeram o que pensaram,
sonharam bem antes de o realizar;
e se o conseguiram foi porque o sonharam
sonhos que ninguém queria acreditar.

E os contos de fadas, sempre repetidos
de velhos e novos pelas gerações,
traziam em si sonhos escondidos
que os homens guardavam em seus corações.”

(Maria Emília Traça, 1992, p.103)

Referências bibliográficas

- Abramovich, F. (1994). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alonso, M. L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular o contributo do projeto "PROCUR". *Investigação e Práticas n.º5*, pp. 62-63.
- Bastos, G. (1999). *A escrita para crianças em Portugal*. Lisboa: Caminho.
- Beane, J. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. Obtido de Currículo Sem Fronteiras: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.htm>
- Bettelheim, B. (1999). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas curriculares de matemática do ensino básico*. Obtido de Direção geral da educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branco, M. E. (2000). *Vida Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Camacho, M. S. (2012). *Materiais Manipuláveis no Processo ensino/aprendizagem da matemática: aprender manipulando e construindo*. Obtido de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/373/1/MestradoMarianaCamacho.pdf>
- Clara Coutinho, A. S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. Em C. Coutinho, A. Sousa, A. Dias, F. Bessa, M. Ferreira, & S. Vieira, *Psicologia, Educação e Cultura* (pp. 355-380). Vila Nova de Gaia: Instituto Superior Politécnico Gaya .
- Coelho, N. (2000). *Literatura infantil*. São Paulo: Moderna.
- Costa, I. A., & Baganha, F. (1991). *Lutar para dar um sentido à vida*. Porto: Edições ASA.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ferreira, C. C. (2011). *O Uso de Materiais Manipuláveis Estruturados na Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Obtido de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1533/4/DissertMestradoCristinaCabralAlmeidaFerreira2012.pdf>
- Fonseca, J. (2005). *Educação e Valores: que relação?* Obtido de Universidade dos Açores: <http://hdl.handle.net/10400.3/2502>

- Forum "escola diversidade currículo". (1999). Lisboa: Ministério da Educação.
- Gedeão, A. (12 de junho de 2018). Obtido de Recreio das letras:
<https://recreiodasletras.wordpress.com/2008/11/22/pedra-filosofal-antonio-gedeao/>
- Gestão Curricular no 1º CEB Monoducência - Coadjuvação Encontro de reflexão*. (2001). Lisboa: Ministério da Educação.
- Lopes, M. G. (1996). *Jogos na educação*. São Paulo: Hemus.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Básica Obrigatória*. Obtido de Direção Geral de Educação:
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/Perfil_dos_alunos.pdf
- Matos, P. (1999). *Pare, Escute e Pense - o sentir, o pensar e o agir na evolução das crianças e dos jovens*. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos - Casa da Praia.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Menéres, M. A. (1933). *Imaginação*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Mesquita, A. (2002). *Pedagogias do Imaginário - Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições ASA.
- Moreira, M. A. (2012). O QUE É AFINAL APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. *Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino*. Espanha: La Laguna.
- Para Escute e Pense - o sentir, o pensar e o agir na evolução das crianças e dos jovens*. (1999). Lisboa: Centro Dr. João dos Santos - Casa da Praia.
- Pelizzari, A., Kriegl, M. d., Baron, M. P., Finck, N. T., & Dorocinski, S. I. (2001). *Teoria da Aprendizagem Significativa*. Obtido de Portal do professor:
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>
- Piaget, J. (2003). *Psicologia e epistemologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pombo, O., Levy, T., & Guimarães, H. (1993). *Interdisciplinaridade: reflexão e experiências*. Lisboa: Texto.
- Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Pretzel, E. V. (s.d.). *JOGOS E BRINCADEIRAS NA CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL*. Obtido de Brasil Escola:
<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/jogos-brincadeiras-na-construcao-das-aprendizagens-crianca.htm>
- Pringle, M. K. (1983). *A criança*. Lisboa: Institutos de estudos e ação familiar.
- Rodari, G. (2017). *Gramática da fantasia*. Matosinhos: Kalandraka.

- Roldão, M. C. (2001). Gestão curricular: a especificidade do 1º ciclo. Em *Gestão Curricular no 1º ciclo: Monodocência - Coadjuvação* (pp. 15-30). Lisboa: Ministério da educação - departamento da educação básica.
- Roldão, M. d. (1995). *As Histórias em educação - A função mediática da narrativa*. Obtido de Yumpu - Publishing digital magazines worldwide:
<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12805226/as-historias-em-educacao-a-funcao-mediatica-da-narrativa-ierg>
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão curricular, fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da educação básica.
- Seabra, M. A. (1994). *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória - Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (s.d.). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação. Obtido de
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

ANEXOS

Anexo 1 – Imagens da hora do conto



Imagem 1 – Fotografia das crianças a ouvir uma história contada com fantoches. Fonte: Própria



Imagem 2 – Fotografia das crianças a ouvir a história contada com livro. Fonte: Própria



Imagem 3 – Fotografia das crianças a ouvir uma história contada sem material. Fonte: Própria



Imagem 4 – Fotografia das crianças a ouvir uma história contada com tapete. Fonte: Própria



Imagem 5 – Fotografia das crianças a retirar a carta de Propp e o objeto. Fonte: Própria



Imagem 6 – Fotografia do tapete da história do peixe com o chapéu mágico. Fonte: Própria



Imagem 7 – Fotografia do gorila a casar com a abelha. Fonte: Própria

Anexo 2 - Conteúdos e objetivos do currículo a serem mobilizados durante o projeto

Atividade	Projeto: À descoberta dos rios e das serras
Ano de escolaridade	<ul style="list-style-type: none"> • 4º Ano do 1º ciclo

Motivo da escolha das tarefas	- Dar continuidade educativa
--------------------------------------	------------------------------

	Documentos	Objetivos
Desenvolvimento pessoal e social	Educação para a cidadania	- Exercer os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros
	Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória	<p>- Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada.</p> <p>- Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos.</p>

Área	Domínios	Conteúdos programáticos	Objetivos
Estudo do meio	À descoberta do ambiente natural	Aspeto físicos de Portugal	-Identificar os maiores rios
			-Identificar as maiores elevações

Matemática	Geometria e medida	<p>Medida</p> <p>-Volume</p>	<p>- Medições de volume em unidades cúbicas</p> <p>-Fórmula para o volume</p> <p>-Unidades de volume do sistema métrico; conversões</p> <p>-Relação entre o decímetro cúbico e o litro</p>
Português	Oralidade	<p>-Interação discursiva</p> <p>-Compreensão e expressão</p> <p>-Produção de discurso oral</p>	<p>-Produzir discurso oral com correção</p> <p>-Produzir discursos com diferentes finalidades tendo em conta a situação e o interlocutor</p> <p>-Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</p>
	Leitura e escrita	<p>-Compreensão de texto</p> <p>-Pesquisa e registo de informação</p> <p>-Ortografia e pontuação</p> <p>-Produção de texto</p>	<p>- Apropriar-se de novos vocábulos</p> <p>-Organizar os conhecimentos do texto</p> <p>-Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo</p> <p>-Monitorizar a compreensão</p> <p>-Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos</p> <p>-Desenvolver o conhecimento da ortografia</p>

			<ul style="list-style-type: none"> -Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação -Planificar a escrita de textos -Redigir corretamente -Escrever textos narrativos, informativos, dialogais -Rever textos escritos
Expressão plástica	Descoberta e organização progressiva de volumes	Construções	<ul style="list-style-type: none"> -Fazer construções a partir de representação no plano -Recriar espaços -Ligar/colar elementos para uma construção

Recursos Humanos		Recursos Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - 1 Professora - 19 Alunos 		<ul style="list-style-type: none"> -Computador -Projeto -Ipad -Material diverso reciclável -Material de desgaste 	
Ação do professor	orientar as atividades		
Organização dos alunos	Em grupos		

Anexo 3 – Planeamento da atividade: História: Iluminar a noite e o que sabemos e descobrimos sobre rios e serras

Planeamento de atividades

Dia: 21.fev.18

Atividade	História: Iluminar a noite O que sabemos e descobrimos sobre rios e serras
Ano de escolaridade	<ul style="list-style-type: none"> • 4º Ano do 1º Ceb
Duração	<ul style="list-style-type: none"> • 3h, divididas em três tempos de 1h cada

Área	Domínios	Conteúdos programáticos	Objetivos
Estudo do meio	À descoberta do ambiente natural	Aspeto físicos de Portugal	-Identificar os rios
			-Identificar as elevações
Português	Oralidade	-Interação discursiva -Compreensão e expressão -Produção de discurso oral	-Produzir discurso oral com correção -Produzir discursos com diferentes finalidades tendo em conta a situação e o interlocutor -Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papeis específicos.
	Leitura e escrita	-Compreensão de texto	- Apropriar-se de novos vocábulos -Organizar os conhecimentos do texto

		-Pesquisa e registo de informação -Ortografia e pontuação -Produção de texto	-Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo -Monitorizar a compreensão -Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos -Desenvolver o conhecimento da ortografia -Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação -Planificar a escrita de textos -Redigir corretamente -Escrever textos narrativos, informativos, dialogais -Rever textos escritos
--	--	--	---

História: Iluminar a noite

O que sabemos e descobrimos sobre rios e serras

1. Inicia-se questionando as crianças sobre as diferenças entre o dia e a noite e os medos que existem durante a noite.
2. Introduce-se a história “iluminar a noite” fazendo uma pequena sinopse do livro, explicando que a história se passa num cenário de noite e que é um livro diferente porque só tem imagens.
3. Apresentação do livro e passagem do PowerPoint do mesmo.
4. No final da apresentação das imagens pergunta-se:

- a. Sobre o que nos diz a história e deixa-se as crianças dizer livremente a sua interpretação da história.
 - b. O que se poderá fazer à noite numa serra?
 - c. Quais as diferenças num cenário de rio e serra entre a noite e o dia? Quais os sons e medos/receios.
5. Quando o assunto se esgota, faz-se uma ativação prévia dos conhecimentos das crianças. Questionando o seguinte:
- a. O que são os aspetos físicos?
 - b. Quais os aspetos físicos que encontramos no nosso país?
6. Questiona-se o que as crianças sabem sobre os rios e regista-se no computador numa teia, projetando.
7. Questiona-se o que as crianças sabem sobre as serras e regista-se no computador numa teia, projetando.
8. Explicar às crianças que uma vez que o livro não tem legendas, elas próprias irão posteriormente construir um texto para as imagens criando uma história, que se passe próximo de um rio e numa serra em Portugal, mas como antes de falarmos nas coisas temos de saber o que dizemos, primeiro terão de descobrir várias coisas sobre os rios e as serras.
9. É proposto às crianças realizarem um projeto onde irão pesquisar sobre os rios e as serras.
10. São lançados em PowerPoint os tópicos para a pesquisa, que serão os seguintes:
- a. Definir o que é um rio
 - b. Definir o que é um afluente
 - c. Definir o que é uma ribeira
 - d. Quais as diferentes partes do rio
 - e. Como se podem aproveitar os rios

- f. Os principais rios Portugueses
- g. O que é uma serra
- h. O que é uma montanha
- i. O que é uma cordilheira
- j. Quais as principais serras Portugueses
- k. Como podem ser as serras aproveitadas
- l. Sobre o rio que calhou ao grupo descobrir:
 - i. Onde nasce
 - ii. Por onde passa
 - iii. Onde é a foz
 - iv. Medida do seu percurso
- m. Sobre a serra que foi atribuída ao grupo descobrir:
 - i. Onde fica localizada
 - ii. Qual a altitude

11. Dividem-se as crianças em 5 grupos de 3 e 1 de 4 elementos, com a seguinte dinâmica: cada criança tira de um saquinho, um papel onde estará escrito o nome de um rio e de uma serra, juntam-se com os colegas que tiverem o mesmo rio e serra.
12. Durante o trabalho dos grupos circular pelos mesmos tirando dúvidas e orientando se necessário.
13. Cada grupo apresenta os seus resultados à turma, ficando disponível para questões se necessário.
14. Após a apresentação da atividade por cada grupo questiona-se o grupo com as questões do guião e regista-se.

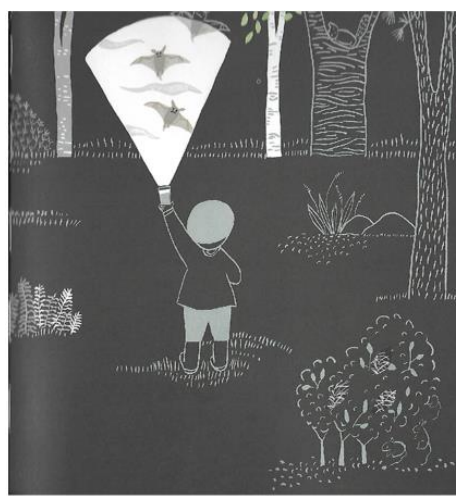
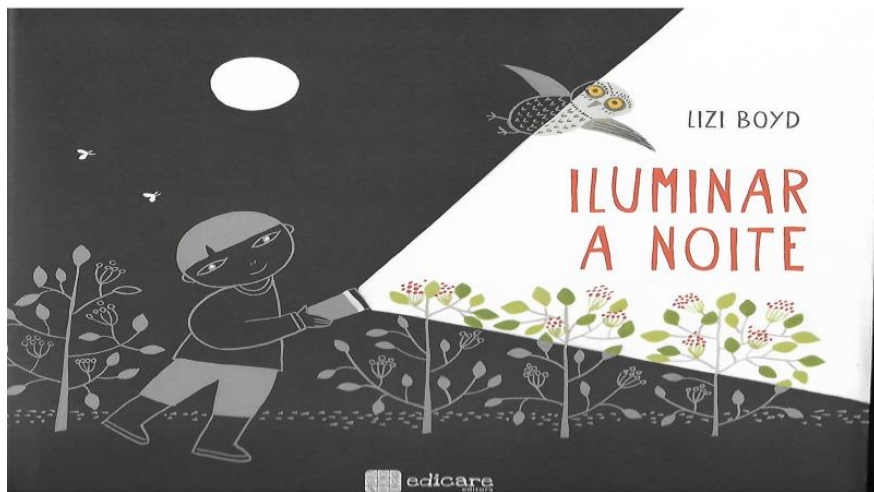
15. Elogia-se o trabalho das crianças e faz-se uma sistematização dos conhecimentos, fazendo a ponte com as teias iniciais onde tinham referido o que pensavam saber, acrescentando se necessário algum conteúdo que seja importante e não tenha sido abordado, nomeadamente a informação do caudal dos rios medida em metros cúbicos (será importante para a continuação do projeto), entregando no fim um resumo dos conteúdos abordados.

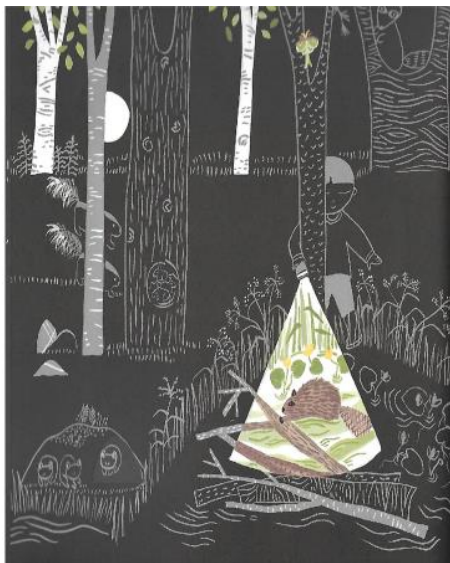
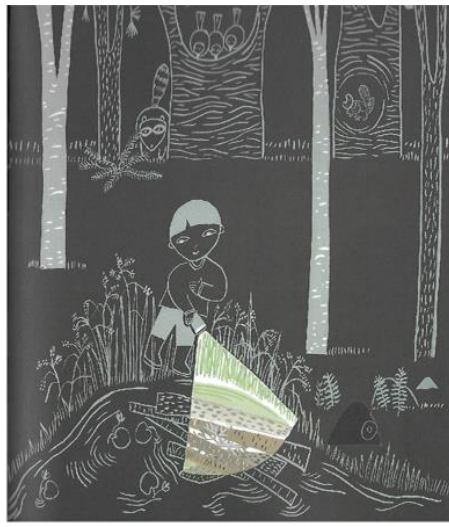
Recursos Humanos		Recursos Materiais	
- 1 Professora		-Computador	
- 19 Alunos		-Projektor	
		-IPad	
Ação do professor	apresentar a história e orientar a atividade		
Organização dos alunos	Em grupos		

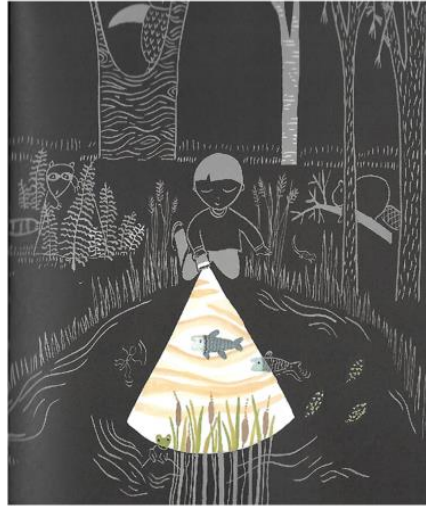
Avaliação	
Modalidade e instrumentos de avaliação	- Observação -Questionamento

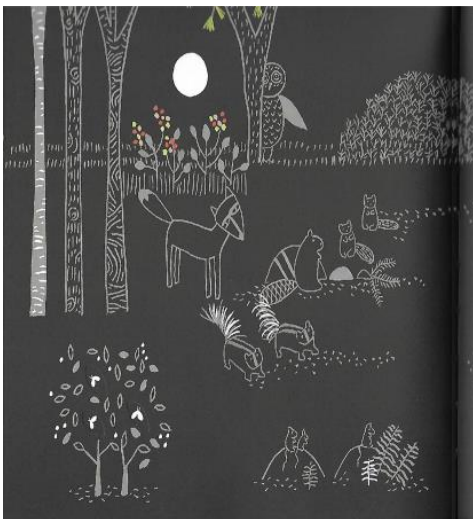
Anexo 3.1 – Imagens do livro

Imagens projetadas





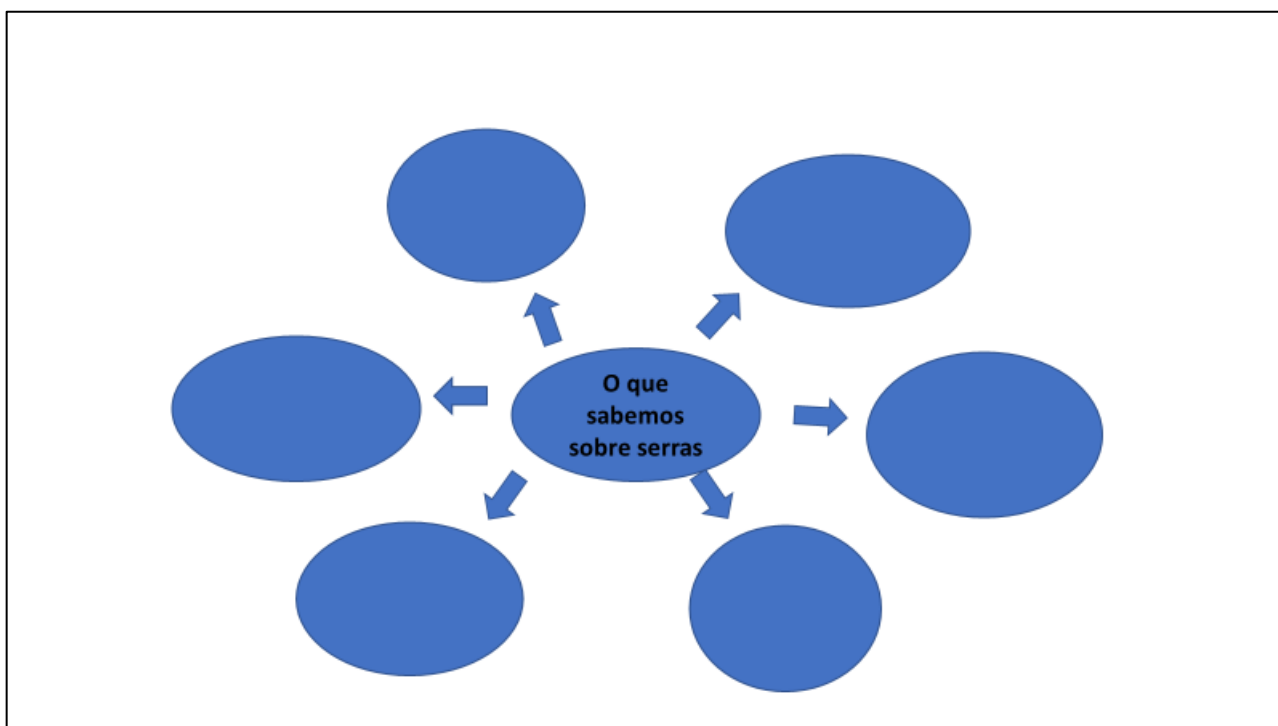
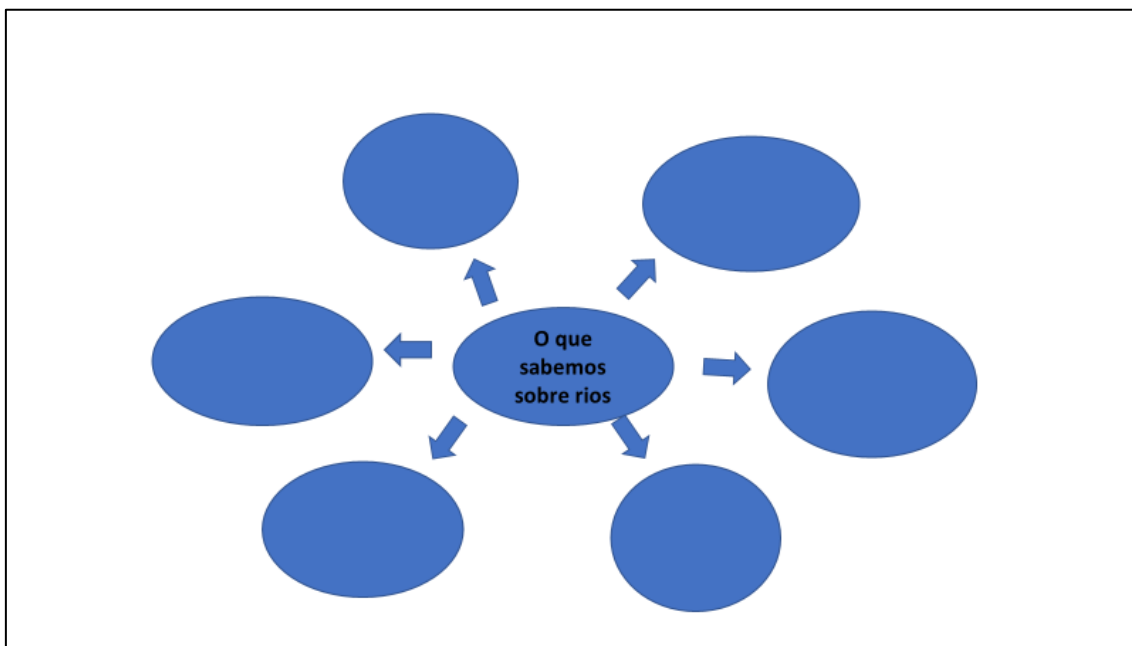




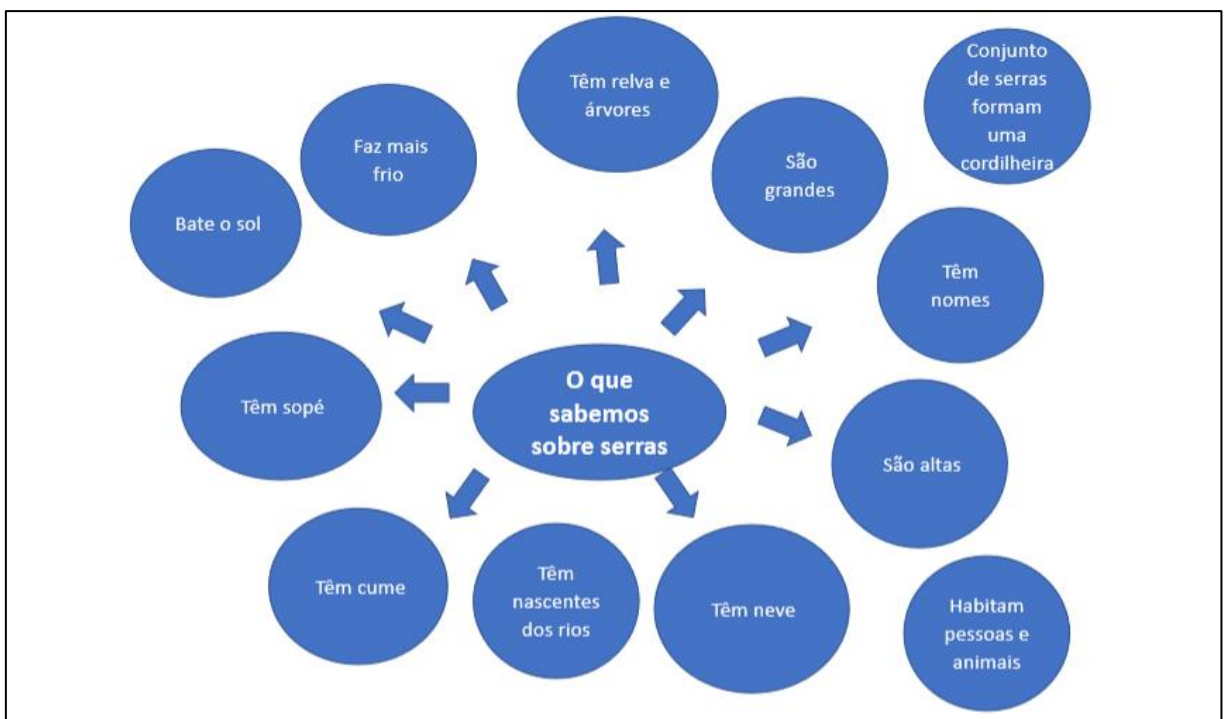





Anexo 3.2 -Teias por preencher




Anexo 3.3 - Teias preenchidas



Anexo 3.4 - Tópicos de pesquisa



Tópicos para pesquisa:



- O que é um rio
- O que é um afluente
- O que é uma ribeira
- Quais as diferentes partes do rio
- Como se podem aproveitar os rios
- Os principais rios Portugueses

Sobre o rio que coube ao grupo, descobrir:

- Onde nasce
- Por onde passa
- Onde é a foz
- Medida do seu percurso

- O que é uma serra
- O que é uma montanha
- O que é uma cordilheira
- Quais as principais serras Portugueses
- Como podem ser as serras aproveitadas

Sobre a serra que coube ao grupo, descobrir:

- Onde fica localizada
- Qual a altitude

Anexo 3.5 – Divisão dos grupos

Rio Minho	Serra do Pico (Açores)
Rio Douro	Serra do Pico Ruivo (Madeira)
Rio Mondego	Serra da Estrela
Rio Tejo	Serra do Larouco
Rio Sado	Serra do Gerês Serra da Peneda
Rio Guadiana	Serra de Montesinho Serra do Marão

Anexo 3.6 – Imagens do 1º dia do projeto

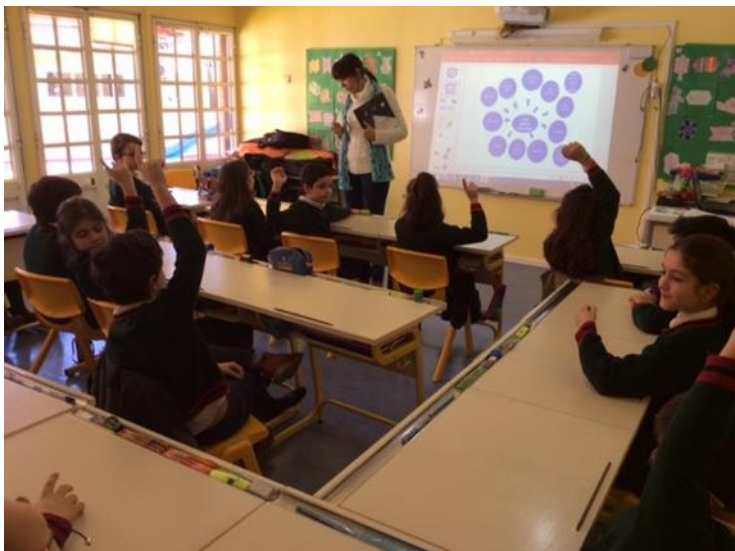


Imagem 8 – Fotografia das crianças a ouvir a construir as teias. Fonte: Própria



Imagem 9 – Fotografia das crianças a descobrir qual o seu grupo. Fonte: Própria



Imagem 10 – Fotografia das crianças a realizar a pesquisa em grupo e a criar um PowerPoint para apresentar aos colegas o resultado da mesma. Fonte: Própria

Anexo 3.7 - Questões a responder após a apresentação do projeto realizado no ipad

Guião de questões

Grupo	
Data	

Questões	observações
O que descobriram?	
O que gostaram mais de fazer?	
O que foi mais fácil na atividade?	
O que foi mais difícil?	

Outras observações:

Anexo 3.8 – PowerPoint sobre rios e serras



Rios de Portugal

OS RIOS

Rio: curso natural de água doce que nasce, em geral, nas montanhas e vai desaguar ao mar.

Principais rios Portugueses:

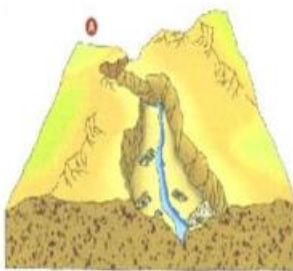
- Rio Minho (340km)
- Rio Douro (938km)
- Rio Mondego (220km)
- Rio Tejo (1009km)
- Rio Sado (175km)
- Rio Guadiana (810km)



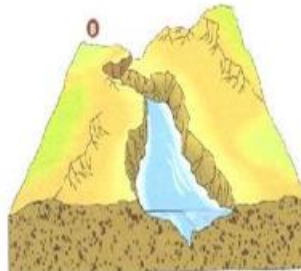
Partes do rio

Caudal - quantidade de água que passa por uma determinada secção do rio. Mede-se em metros cúbicos por segundo.

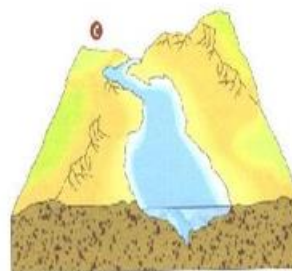
Existem três tipos de leito, conforme o caudal que o rio apresenta:



1. Leito de Estiagem:
Leito onde corre o rio nos períodos mais secos do ano;



2. Leito Normal:
Leito onde corre o rio normalmente;



3. Leito de Cheia:
Leito onde corre o rio nos períodos mais chuvosos do ano.



Curiosidade:

- O rio Amazonas é o maior rio do mundo, com 6937 km, chegando a 50 km de largura. Tem a sua nascente no sul do Peru, e desagua no Oceano Atlântico, no norte brasileiro.

AS SERRAS



Serra: grupo de montanhas próximas umas das outras



Montanha: grandes elevações de terreno com desníveis

Cordilheira: conjunto de serras





Principais serras de Portugal:

- Pico – 2351m
- Estrela – 1991m
- Pico Ruivo – 1862m
- Larouco – 1525m
- Gerês – 1507m
- Montesinho – 1438m
- Peneda – 1416m
- Marão – 1415m



Planalto: Elevação de terreno a alta altitude

Planície: extensão de terreno sem variação de altitude



Curiosidade:

- O ponto mais elevado da terra chama-se “Pico do Evareste”, fica localizado nos Himalaias a 8848m de altitude.

Anexo 4 – Planeamento da atividade: aprender a calcular volumes

Planeamento de atividades

Dia: 22.fev.18

Atividade	Aprender a calcular volumes e capacidades
Ano de escolaridade	<ul style="list-style-type: none">• 4º Ano do 1º Ceb
Duração	<ul style="list-style-type: none">• 2h30m, divididas em dois tempos de 1h15m cada

Área	Domínios	Conteúdos programáticos	Objetivos
Matemática	Geometria e medida	Medida	- Medir comprimentos

Aprender a calcular volumes e capacidades

1. Inicia-se fazendo uma referência ao projeto criado pelas crianças sobre os rios onde tinham referido o caudal dos rios que se media em volume de metros cúbicos.
2. Questiona-se o que as crianças sabem sobre o que significa volume.
3. Realiza-se uma experiência para aferir que o volume tem a ver com o espaço que determinado objeto ocupa e não com a sua forma.
 - a. Coloca-se a mesma quantidade de água em 3 copos iguais e dentro de cada copo coloca-se uma pedra e marca-se com uma caneta o nível da água.
 - b. Relata-se o observado e tiram-se as seguintes conclusões:
 - i. Quando colocamos a pedra dentro do copo o nível da água sobe porque a pedra ocupa espaço, tem volume.
 - ii. Formas diferentes podem ocupar o mesmo volume de espaço.
4. Explica-se que para calcular o volume temos de ter uma unidade de medida, para exemplificar mostra-se um cubo mágico que é constituído por cubinhos mais pequenos.
5. Questiona-se como podemos calcular o volume ocupado pelo cubo grande se a unidade de medida for o um cubinho dos pequenos que constituem o cubo. Faz-se circular pela sala vários cubos mágicos para que as crianças possam de uma forma mais concreta calcular o volume.
6. As crianças apresentam as conclusões a que chegaram e questiona-se como conseguiram calcular o valor.

7. Conclui-se que tiveram de usar 3 medidas, altura, comprimento e largura. Explica-se que quando medimos a distância de um ponto ao outro só usamos uma medida e a referência é o metro, quando queremos calcular uma área usamos duas medidas e a referência é o metro quadrado, assim quando queremos calcular o volume usamos três medidas e a referência é o metro cúbico.
8. Pergunta-se se têm alguma dúvida e após terem percebido a noção de volume, questiona-se:
9. Os copos que mostramos inicialmente ocupam um volume? Se o copo fosse em forma de cubo que medidas necessitaríamos então para calcular o volume do copo? Mas o copo apesar de ocupar esse volume está vazio e podemos enche-lo com o quê?
10. À medida que as crianças vão respondendo vai-se orientando as respostas de forma que as crianças cheguem à conclusão de que o copo pode ser cheio com um líquido e que esse líquido também se pode medir e a unidade de medida é o litro (esta unidade de medida já foi abordada anteriormente e já conhecem a escala).
11. Conclui-se que o espaço que determinado objeto ocupa é medido pelo seu volume em m^3 e o que cabe lá dentro é medido pela sua capacidade em l.
12. Apresenta-se um PowerPoint, onde estão explicadas as unidades de medida de volume e a capacidade em litros.
13. Questiona-se se existem dúvidas no fim de tudo e lançam-se exercícios, projetando os mesmos no quadro e distribuindo as questões numa folha para que possam responder.
14. À medida que as crianças vão respondendo, circula-se pela turma e vai-se apoiando e corrigindo erros se for necessário.
15. Quando todos terminam pede-se a algumas crianças para virem ao quadro realizar a sua resolução e vai-se explicando as dúvidas que forem sugerindo, quer dos que estão a apresentar quer dos colegas.

16. Como os dados dos exercícios são todos diferentes e só o raciocínio de resolução é que é igual, pede-se a cada criança para analisar a sua resolução e verem se têm alguma dúvida. No final recolhem-se as folhas para posteriormente se corrigir.
17. Seguidamente lança-se um desafio à turma:
- a. Criar com o colega do lado um problema para apresentar à turma com a respetiva correção.
18. Circula-se pela turma enquanto criam o problema e resolvem, apoiando no que for necessário.
19. Cada grupo vem ao quadro lançar o problema à turma, cada um tenta resolver e seguidamente apresentam a respetiva resolução.
20. Apoia-se a apresentação dos problemas e explica-se dúvidas que surjam.
21. No final sistematiza-se distribuindo uma folha par guardarem no portfólio com toda a informação.

Recursos Humanos		Recursos Materiais	
- 1 Professora - 19 Alunos		-Computador -Projektor -Ipad	
Ação do professor	Realizar as experiências e orientar a atividade		
Organização dos alunos	Individual e em grupos		

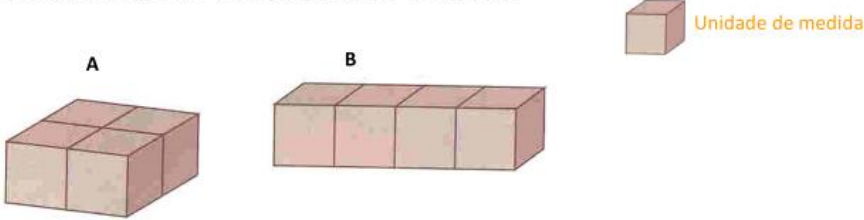
Avaliação	
Modalidade e instrumentos de avaliação	- Observação - Checklist

Anexo 4.1 – PowerPoint sobre medidas de volume e capacidade

VOLUME

- O volume de um corpo é a quantidade de espaço que ele ocupa.
- A medida do volume depende da unidade de medida.

• Os sólidos A e B têm o mesmo volume?



Os sólidos A e B têm o mesmo volume por isso chamam-se **sólidos equivalentes**.

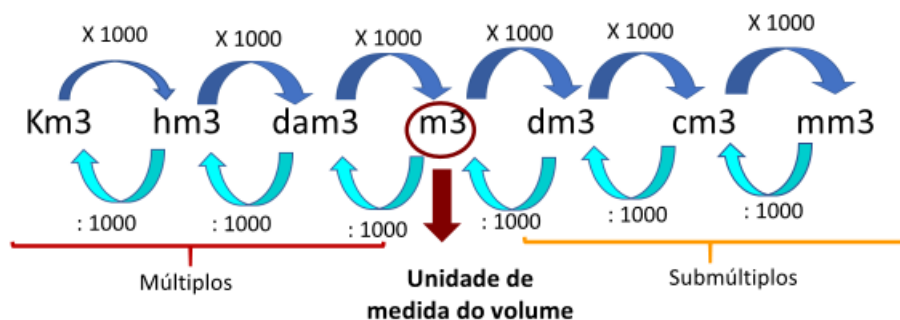
Então para medir um volume:

- Escolhe-se outro volume para unidade de volume.
- Determina-se o número de vezes que a unidade escolhida cabe nesse volume. Esse número é a medida do volume.

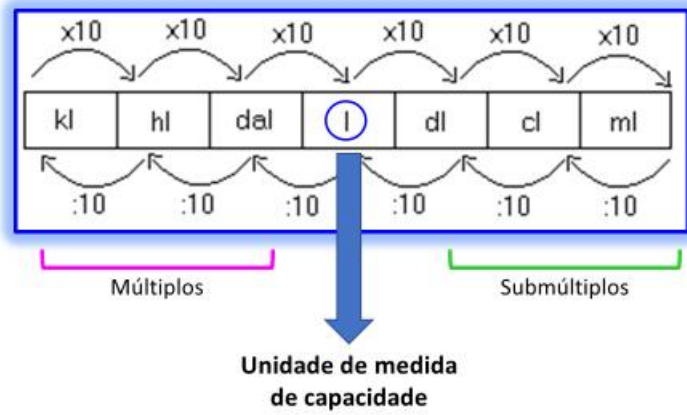
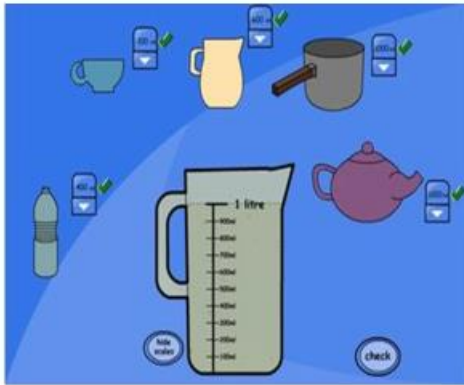
Para cubo e paralelepípedo usa-se a fórmula:

$$V = c \times l \times a$$

Unidades de volume



MEDIDAS DE CAPACIDADE



Relação entre as medidas de capacidade e medidas de volume

Medidas de capacidade		
Kl	l	ml
m^3	dm^3	cm^3
Medidas de volume		

Anexo 4.2 – Exercícios sobre medidas de volume e capacidade

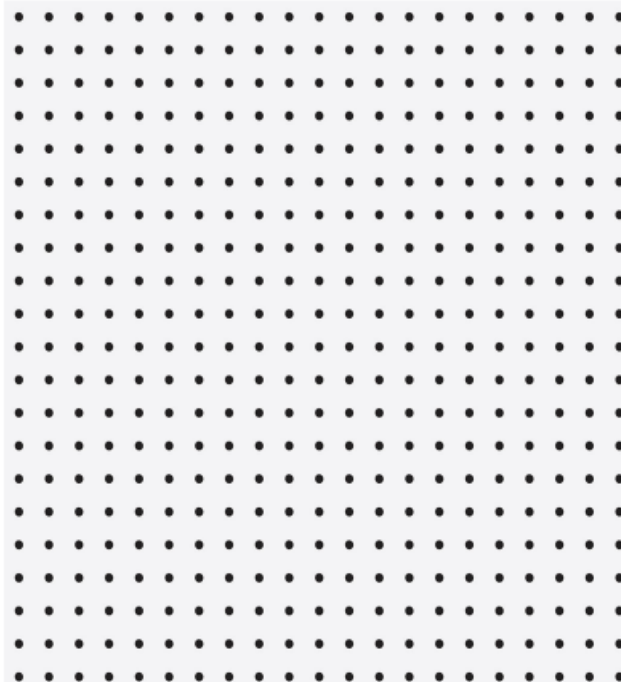


EXERCÍCIOS

1 – No canto inferior esquerdo do geoplano, unindo os pontos, desenha um cubo com $V=1m^3$, assumindo que a distância de um ponto a outro será sempre de 1m

2 – Imagina que queres construir um lago para colocares peixes do rio no teu jardim. Desenha-o aqui no geoplano e diz quanto volume ocupa o teu lago, usando o m^3 como unidade de medida.

3 – Apresenta o resultado agora em dm^3 e em dam^3 .



EXERCÍCIOS

1 – Sabendo que $1l = 1dm^3$, qual será a capacidade do teu lago?

2 – Apresenta agora o resultado em m^3 .



3 – Mas tens um problema, não podes encher o lago até cima pois os peixes saltam, só poderás encher $\frac{3}{4}$ do lago, quantos litros serão? E quantos m^3 ?

DESAFIO

- Inventa com o teu colega do lado um problema com medidas de volume e capacidade, resolve com ele e apresentem aos colegas.



Anexo 4.4 - Imagens do 2º dia do projeto



Imagem 11 – Fotografia da apresentação do projeto realizado no iPad. Fonte: Própria



Imagem 12 – Fotografia da experiência do volume. Fonte: Própria



Imagem 13 – Fotografia da apresentação das conclusões sobre a forma de calcular o volume. Fonte: Própria



Imagem 14 – Fotografia da resolução dos problemas. Fonte: Própria

Anexo 5 – Guião de questões de avaliação

Guião de questões

Grupo	
Data	

Questões	Respostas
Gostaram de fazer a atividade?	
O que poderíamos ter feito melhor?	

Observações:

Anexo 6 – Planeamento atividade: criar a história

Planeamento de atividades

Dia: 28.fev.18

Atividade	Iluminar a noite – criar a história
Ano de escolaridade	<ul style="list-style-type: none">• 4º Ano do 1º Ceb
Duração	<ul style="list-style-type: none">• 2h30m, divididas em dois tempos de 1h e de 1h30m cada

Área	Domínios	Conteúdos programáticos	Objetivos
Português	Leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none">-Ortografia e pontuação-Produção de texto	<ul style="list-style-type: none">-Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo-Desenvolver o conhecimento da ortografia-Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação-Planificar a escrita de textos-Redigir corretamente-Escrever textos narrativos, informativos, dialogais-Rever textos escritos

Iluminar a noite – criar a história

1. Inicia-se a atividade pedindo às crianças para lembrarem o início da nossa atividade, projetando as teias iniciais para verem se o que tinham dito estava correto e o que aprenderam de novo.
2. Dar espaço para que possam responder todos os que quiserem.
3. Questionar se já sentem que sabem mais coisas sobre rios e serras, assim como o que significa volume de um caudal do rio.
4. Perguntar: então já pensam que têm informação suficiente para elaborar uma história para as imagens do livro?
5. Lançar a atividade:
 - a. Pedir para se juntarem por grupos de trabalho
 - b. Enviar para o ipad que irá ser utilizado as imagens da história
 - c. Pedir então para elaborarem uma história que contenha elementos pesquisados sobre o rio e a serra que calhou a cada grupo e usar também o conceito de capacidade e volume.
 - d. Marcar o tempo que têm disponível para que se possam organizar.
6. Dar tempo para os grupos terminarem a tarefa.
7. Explicar que é a primeira versão da história e irão fazer como os escritores que quando escrevem uma história pedem outras opiniões e depois revêm. Sendo assim quando terminarem têm de vir ter comigo para rever e só após a revisão e as alterações necessárias é que fica terminada e pronta para apresentar.
8. Apresentação da história elaborada à turma.
9. Elogiar o trabalho feito e perguntar se após verem as histórias dos colegas tiveram mais ideias e se gostariam de alterar alguma coisa.
10. Fazer a avaliação da atividade.

Recursos Humanos		Recursos Materiais	
- 1 Professora		- Computador	
- 19 Alunos		- Ipad	
Ação do professor	Organizar e orientar a atividade		
Organização dos alunos	Em grupos		

Avaliação	
Modalidade e instrumentos de avaliação	- Observação - Checklist

Anexo 6.1– Grelha de avaliação do texto da história

Parágrafos bem delimitados	Cada parágrafo uma ideia	Erros ortográficos	Pontuação correta	Conectores variados	Tem introdução, desenvolvimento, conclusão	Embeleza o texto com descrições e emoções	Texto relacionado com imagem	Usa conhecimentos da serra pesquisada	Usa conhecimentos do rio pesquisado	Aplica conhecimento de capacidade	Aplica conhecimento de volume	observação

Anexo 6.2 – Imagens do 3º dia do projeto



Imagem 15 – Fotografia da elaboração do texto da história em grupo. Fonte: Própria



Imagem 16 – Fotografia de outro grupo a elaborar o texto da história. Fonte: Própria



Imagem 17 – Fotografia da apresentação da história aos colegas. Fonte: Própria

Anexo 7 – Planeamento atividade: Quizz

Planeamento de atividades

Dia: 5.mar.18

Atividade	Quizz
Ano de escolaridade	<ul style="list-style-type: none"> 4º Ano do 1º Ceb
Duração	<ul style="list-style-type: none"> 1h

Área	Domínios	Conteúdos programáticos	Objetivos
Estudo do meio	À descoberta do ambiente natural	Aspeto físicos de Portugal	-Identificar os maiores rios
			-Identificar as maiores elevações
		Os astros	-Constatar a forma da terra
			-Identificar os aspetos da lua
Matemática	Geometria e medida	-Medida -Volume	- Observar o sistema solar
			- Medições de volume em unidades cubicas
			-Fórmula para o volume
			-Unidades de volume do sistema métrico; conversões
			-Relação entre o decímetro cúbico e o litro
-Medição de comprimentos e áreas			

Quiz

1. Explica-se às crianças que se vão fazer revisões dos conteúdos abordados relativamente aos astros, rios e serras, perímetro, área e volume.
2. Pergunta-se se querem jogar a um jogo e fazer em simultâneo uma avaliação dos conhecimentos deles e revisão dos conteúdos referidos.
3. Explica-se que o jogo será individual, cada um terá uma folha para registar as respostas e terão de responder no tempo em que a pergunta está disponível para ser visualizada, quando passar já não se volta a trás. Cada slide tem o mesmo tempo, portanto terão o mesmo tempo para cada pergunta, com exceção das que têm de fazer contas, esses demorarão mais tempo.
4. Distribuem-se as folhas e questiona-se se existem dúvidas.
5. Inicia-se a projeção do jogo.
6. No final recolhem-se as folhas das respostas e distribuem-se novamente, mas não ao mesmo e explica-se que irão ser eles a corrigir as respostas dos colegas e a dar a respetiva cotação, cada resposta certa vale 2,4 valores.
7. Passam-se as respostas e comentam-se de acordo com as respostas encontradas.
8. No final cada criança vai entregar ao colega a sua folha de respostas corrigida e com a cotação, para que possam ver o que fizeram mal.
9. Pergunta-se se gostaram de rever os conteúdos assim e pede-se para que entreguem as folhas para que possa ser verificado se a correção foi bem realizada.

Recursos Humanos		Recursos Materiais
- 1 Professora - 19 Alunos		-Computador
Ação do professor	Organizar e orientar a atividade	
Organização dos alunos	Individual	

Avaliação	
Modalidade e instrumentos de avaliação	- Observação - Checklist



1 - OS ASTROS SÃO:

a) Atores de cinema famosos

b) Grandes elevações terrestres

c) Corpos celestes que existem no espaço

2-NO ESPAÇO EXISTEM MILHÕES DE ASTROS DE DIFERENTES TIPOS. PODEM SER:

a) Astros luminosos e astros iluminados

b) Astros brilhantes e astros baixos

c) Astros giratórios



3-PARA OBSERVAR OS ASTROS NECESSITAMOS DE:

a) Binóculos

b) Telescópio

c) Astrolábio

4-OS ASTROS LUMINOSOS SÃO:

a) Os que possuem luz própria, nomeadamente as estrelas

b) Os que têm luz intermitente e piscam

c) Os amarelos

5-OS ASTROS ILUMINADOS SÃO:

a) Os atores que têm ideias brilhantes

b) Os que têm luz e fornecem aos outros

c) Os que não possuem luz própria como os planetas e satélites naturais



6-OS SATÉLITES NATURAIS SÃO:

- a) **Objetos metálicos que flutuam no espaço**
- b) **Grandes bolas espaciais**
- c) **Corpos celestes que orbitam planetas, como por exemplo a lua com o planeta terra**

7-A ESTRELA MAIS PRÓXIMA DO PLANETA TERRA É:

- a) **A polar**
- b) **O Sol**
- c) **A do oriente**

8-EM TORNO DO SOL ORBITAM, SATÉLITES NATURAIS, PLANETAS ANÕES, COMETAS ASTEROIDES E...

a) 8 planetas (Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Neptuno)

b) 7 planetas (Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, e Neptuno)

c) 9 planetas (Mercúrio, Vénus, Terra, Lua, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Neptuno)

9-O SISTEMA SOLAR É FORMADO POR:

a) Um conjunto de sois

b) Um conjunto de planetas amigos do sol

c) O sol e 8 planetas que orbitam à sua volta, satélites naturais, cometas e asteroides

10-A LUA É ILUMINADA...

a) Pela terra

b) Pelo sol

c) Pelas estrelas



11-CICLO LUNAR É ...

a) O número de voltas que a lua dá entre si

b) O tempo que a lua demora a dar a volta ao planeta terra - aproximadamente 8 dias

c) O tempo que a lua demora a dar a volta ao planeta terra - aproximadamente 28 dias

12-A LUA TEM VÁRIAS FASES QUE DURAM APROXIMADAMENTE UMA SEMANA. AS FASES LUNARES SÃO...

a) 4 – lua nova, quarto crescente, lua cheia, quarto minguante

b) 5 – lua grande, lua nova, quarto crescente, lua cheia, quarto minguante

c) 3 – lua grande, lua média, lua pequena

13-OS PLANETAS TÊM A TEMPERATURA MAIS QUENTE OU MAIS FRIA DE ACORDO COM A SUA PROXIMIDADE COM O SOL.

a) Mercúrio é o mais quente e Neptuno o mais frio

b) Saturno é o mais quente e Vénus o mais frio

c) A Terra é o planeta mais quente e mais frio de todos

14-QUAL O NOME DO PRIMEIRO ASTRONAUTA A PISAR A LUA?

a) Reid Wiseman

b) Buzz Aldrin

c) Neil Armstrong

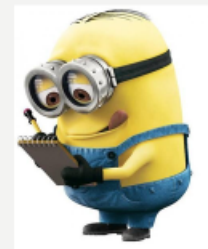


15-DE LISBOA A PENICHE SÃO APROXIMADAMENTE 100000M, SABENDO QUE DA TERRA À LUA SÃO 3844 VEZES MAIS, QUANTOS KM SÃO DE DISTÂNCIA DA TERRA À LUA?

a) 384 400 Km

b) 384 400 000 Km

c) 38 440 Km



16-A TERRA TEM UMA FORMA ESFÉRICA E LIGEIRAMENTE ACHATADA NOS POLOS. ESTA FORMA FOI COMPROVADA, PELA OBSERVAÇÃO DAS EMBARCAÇÕES A APROXIMAREM-SE E A AFASTAREM-SE DA COSTA, POR FOTOGRAFIAS TIRADAS DO ESPAÇO E POR...

a) Fernão de Magalhães na sua viagem ao Brasil

b) Fernão de Magalhães na sua viagem de circum-navegação em 1519

c) Vasco da Gama na sua viagem à Índia

17-OS SATÉLITES ARTIFICIAIS SÃO COLOCADOS NO ESPAÇO PELO HOMEM COM DIVERSAS FINALIDADES, COMO POR EXEMPLO:

a) Facilitar as comunicações a longas distâncias e monitorizar a terra

b) Reduzir o buraco de ozono

c) Facilitar a entrada dos raios solares na terra



18-O QUE É UM RIO?:

a) Curso permanente de água salgada

b) Um lugar para tomar banho

c) Curso permanente de água doce

19-A NASCENTE E A FOZ SÃO...

a) Nascente é o lugar onde o rio nasce e foz é onde desagua

b) Nascente é o lugar onde nascem muitos animais e foz onde permanecem até à vida adulta

c) Nascente é o lugar onde o rio nasce e se transforma em mar

20-O QUE É O LEITO E AS MARGENS DO RIO?

- a) Leito é a quantidade de água que um rio pode dar e margens são as terras junto ao rio
- b) Leito é o terreno por onde correm as águas do rio e margens a quantidade de espaço que o rio pode ocupar
- c) Leito é o terreno por onde correm as águas do rio e margens são os terrenos que ficam de um lado e do outro do rio

21-AFLUENTE É...

- a) Um rio que corre muito
- b) Um rio que desagua num rio maior
- c) Um rio muito conhecido

22-O QUE É O CAUDAL?

a) O volume de água que passa numa determinada secção do rio por unidade de tempo

b) A cauda do rio

c) O volume de água existente em todo o rio e mede-se em m^3

23-OS MAIORES RIOS PORTUGUESES...

a) Nascem todos em Portugal e desaguam no mar Mediterrâneo

b) Nascem todos em Portugal e desaguam no oceano Atlântico

c) Nascem em Espanha e desaguam no oceano Atlântico

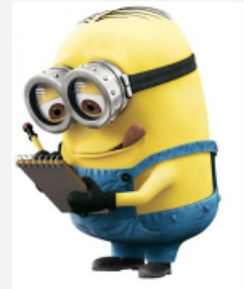
24-SE UM RIO TEM DE CAUDAL 714 m^3 POR SEGUNDO, ENTÃO TERÁ...

a) $71,4 \text{ l}$

b) 714 l

c) $0,714 \text{ l}$

d) Outro
(_____)



25-O VOLUME É UMA UNIDADE DE MEDIDA QUE NOS PERMITE MEDIR...

a) O espaço físico ocupado por determinada coisa ou objeto, a unidade principal é o m^3

b) Uma distancia de um ponto a outro, a unidade principal é o m^3

c) O peso de um objeto, a unidade principal é o m^3



26-A CAPACIDADE É UMA UNIDADE DE MEDIDA QUE NOS PERMITE MEDIR...

a) Um percurso

b) Uma área, a unidade principal é o litro - l

c) Determinada quantidade de líquido, a unidade principal é o litro - l



27-QUAL O RIO QUE NASCE NA SERRA DE ALBARRACIN, EM ESPANHA E DESAGUA NO OCEANO ATLÂNTICO EM OEIRAS, JUNTO À CIDADE DE LISBOA?

a) Rio Tejo

b) Rio Sado

c) Rio Minho

28-QUAL O RIO QUE NASCE NA SERRA DE URBIÓN, EM ESPANHA E DESAGUA NO OCEANO ATLÂNTICO, JUNTO À CIDADE DO PORTO?

a) Rio Minho

b) Rio Douro

c) Rio Mira

29-QUAL O RIO QUE NASCE NAS LAGUNAS DE RUIDERA, EM ESPANHA E DESAGUA NO OCEANO ATLÂNTICO EM VILA REAL DE SANTO ANTÓNIO?

a) Rio Guadiana

b) Rio Mondego

c) Rio Vouga

30-QUAL O RIO QUE NASCE NA SERRA DA ESTRELA, E DESAGUA NO OCEANO ATLÂNTICO NA FIGUEIRA DA FOZ?

a) Rio Mondego

b) Rio Vouga

c) Rio Ave

31-QUAL O MAIOR RIO INTEIRAMENTE PORTUGUÊS?

a) Rio Ave

b) Rio Sado

c) Rio Mondego

32-UMA RIBEIRA É...

- a) Um rio pequeno
- b) Um rio com um grande caudal
- c) A parte inicial de um rio

33-AS ÁGUAS DOS RIOS SÃO FONTE DE RIQUEZA, SÃO ÚTEIS PARA:

- a) Tirar fotos
- b) Abastecimento de água, atividade piscatória, obtenção de eletricidade, turismo
- c) Diminuir a camada de ozono

34-MONTANHA É...

a) Um monte de terra

b) Grandes elevações de terreno com desnível

c) Um amontoado de pessoas



35-UMA SERRA É...

a) Um grupo de montanhas próximas umas das outras

b) Uma montanha muito grande

c) Uma montanha muito pequena

36-O QUE É UMA CORDILHEIRA?

a) Um conjunto de montanhas

b) Um conjunto de cordas

c) Um conjunto de serras

37-O QUE VEMOS NA IMAGEM É ...



a) Um vale

b) Uma planície

c) Um planalto

38-A ZONA DE PORTUGAL MAIS MONTANHOSA É?

a) norte

b) centro

c) sul

39-A MAIOR ELEVAÇÃO PORTUGUESA É.

a) O pico Ruivo na Madeira

b) O pico do Areeiro na Madeira

c) O Pico nos Açores



40-A MAIOR SERRA DE PORTUGAL CONTINENTAL É...

a) A serra do Larouco

b) A serra da Peneda

c) A serra da Estrela

41-A ALTITUDE DE UMA SERRA MEDE-SE...

a) Do nível medio das águas do mar até ao ponto mais alto da serra

b) Do chão até ao ponto mais alto da serra

c) Do ponto mais alto da serra até à Lua

42-NAS MONTANHAS INSTALAM-SE AEROGERADORES QUE PERMITEM...



a) Renovar o ar

b) Gerar mais ar

c) Transformar a energia associada ao vento em eletricidade



Anexo 7.2 – Quadro registo de respostas do Quizz

PERGUNTA	a)	b)	c)
1 - Os astros são:			
2 - No espaço existem milhões de astros de diferentes tipos. Podem ser:			
3 - Para observar os astros necessitamos de:			
4 - Os astros luminosos são:			
5 - Os astros iluminados são:			
6 - Os satélites naturais são:			
7 - A estrela mais próxima do planeta terra é:			
8 - Em torno do sol orbitam, satélites naturais, planetas anões, cometas asteroides e...			
9 - O sistema solar é formado por:			
10 - A lua é iluminada...			
11 - Ciclo lunar é ...			
12 - A lua tem várias fases que duram aproximadamente uma semana. as fases lunares são...			
13 - Os planetas têm a temperatura mais quente ou mais fria de acordo com a sua proximidade com o sol.			
14 - Qual o nome do primeiro astronauta a pisar a Lua?			
15 - De Lisboa a Peniche são aproximadamente 100000m, sabendo que da terra à lua são 3844 vezes mais, quantos km são de distância da terra à Lua?			
16 - A Terra tem uma forma esférica e ligeiramente achatada nos polos. Esta forma foi comprovada, pela observação das embarcações a aproximarem-se e a afastarem-se da costa, por fotografias tiradas do espaço e por...			
17 - Os satélites artificiais são colocados no espaço pelo homem com diversas finalidades, como por exemplo:			
18 -O que é um rio?			
19 -A nascente e a foz são...			
20 - O que é o leito e as margens do rio?			
21 - Afluente é...			
22 - O que é o caudal?			
23 - Os maiores rios portugueses...			
24 - Se um rio tem de caudal 714 m ³ por segundo, então terá...			
25 - O volume é uma unidade de medida que nos permite medir...			
26 - A capacidade é uma unidade de medida que nos permite medir...			
27 - Qual o rio que nasce na serra de Albarracín, em Espanha e desagua no oceano atlântico em Oeiras, junto à cidade de Lisboa?			
28 - Qual o rio que nasce na serra de Urbión, em Espanha e desagua no oceano atlântico, junto à cidade do porto?			
29 - Qual o rio que nasce nas lagoas de Ruidira, em Espanha e desagua no oceano atlântico em Vila Real de Santo António?			
30 - Qual o rio que nasce na serra da Estrela, e desagua no oceano atlântico na Figueira da Foz?			
31 - Qual o maior rio inteiramente português?			
32 - Uma ribeira é...			
33 - As águas dos rios são fonte de riqueza, são úteis para:			
34 - Montanha é...			
35 - Uma serra é...			
36 - O que é uma cordilheira?			
37 - O que vemos na imagem é ...			
38 - A zona de Portugal mais montanhosa é?			
39 - A maior elevação portuguesa é...			
40 - A maior serra de Portugal continental é...			
41 - A altitude de uma serra mede-se...			
42 - Nas montanhas instalam-se aerogeradores que permitem...			

Anexo 8 – Planeamento atividade: realização de maquete

Planeamento de atividades

Dia: 8.mar.18

Atividade	Realização de uma maquete
Ano de escolaridade	<ul style="list-style-type: none">• 4º Ano do 1º Ceb
Duração	<ul style="list-style-type: none">• 2h

Área	Domínios	Conteúdos programáticos	Objetivos
Expressão plástica	Descoberta e organização progressiva de volumes	Construções	<ul style="list-style-type: none">-Fazer construções a partir de representação no plano-Recriar espaços-Ligar/colar elementos para uma construção

Realização de uma maquete

1. Inicia-se a atividade lembrando os conteúdos abordados relativamente aos aspetos físicos do ambiente natural.
2. Propõe-se a elaboração de uma maquete, onde possamos retratar esses aspetos físicos.
3. Registam-se no quadro, com ajuda dos alunos, os aspetos físicos do ambiente que vamos retratar na maquete.
4. Divide-se a turma em dois grupos e dividem-se os aspetos físicos por cada grupo.
5. A professora fica com um grupo e a estagiária com outro.
6. Dentro de cada grupo dividem-se as tarefas de acordo com a vontade dos alunos e destinam-se os materiais a usar.
7. Constrói-se a maquete, usando diversas técnicas.
8. Deixa-se a maquete a secar
9. Dividem-se as etiquetas pelas crianças e cada uma escreve uma etiqueta, para quando tudo estiver seco, etiquetar-se a maquete.
10. Faz-se uma avaliação em grupo da atividade, tendo por base as questões do guião e emitindo a opinião pessoal em relação ao desempenho dos alunos.

Recursos Humanos	Recursos Materiais
- 1 Professora - Estagiária - 19 Alunos	-Cola -Papel -Tesoura -Tintas -Cartão grosso

	-Material reciclado diverso
Ação do professor	Organizar e orientar a atividade
Organização dos alunos	Em grupo

Avaliação	
Modalidade e instrumentos de avaliação	- Observação - Questionário

Anexo 8.1 – Imagens do 5º dia do projeto



Imagem 18 – Fotografia das mesas de trabalho, da construção da maquete. Fonte: Própria



Imagem 19 – Fotografia das crianças a construir elementos para a maquete. Fonte: Própria



Imagem 20 – Fotografia das crianças a construir elementos para a maquete. Fonte: Própria



Imagem 21 – Fotografia da maquete, construída pelas crianças. Fonte: Própria