

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

Início, *Meio* e Fim

**ESTUDO DO MEIO: UMA ÁREA PARA ATINGIR A INTERDISCIPLINARIDADE
num 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Lígia Maria Alves Pereira

Relatório Final realizado no âmbito da Área Científica de
Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico

Professora Orientadora Vera Malhão

Lisboa

Novembro de 2014

“Uma vez, quando eu tinha seis anos, vi uma imagem magnífica num livro sobre a Floresta Virgem, chamado «Histórias Vividas». A gravura mostrava uma jibóia a engolir uma fera. (...) O livro dizia que «a jibóia engole a presa inteira, sem mastigar. Depois não se pode mexer e passa os seis meses de digestão a dormir». Então, pensei e tornei a pensar nas aventuras da selva, peguei num lápis de cor e fiz o meu primeiro desenho. (...) Fui mostrar a minha obra-prima às pessoas crescidas. Perguntei-lhes se o meu desenho metia medo. As pessoas crescidas responderam: «Porque é que um chapéu havia de meter medo?». O meu desenho não era um chapéu. O meu desenho era uma jibóia a fazer a digestão de um elefante. (...) As pessoas crescidas disseram que era preferível eu deixar-me de jibóias (...) e dedicar-me à geografia, à história, à matemática, à gramática. E assim, abandonei, aos seis anos de idade, uma magnífica carreira de pintor”.

(Antoine de Saint-Exupéry, *O Príncipezinho*, p. 1).

DEDICATÓRIA

A todos os que me aquecem o coração.
Pelo amor incondicional.
Pelo apoio e incentivo em todas as
minhas escolhas e decisões.
Por serem quem são.

AGRADECIMENTOS

Porque o meu percurso académico não se permeou apenas por todo o esforço e dedicação que demonstrei, mas também por estar rodeada de pessoas que me apoiaram, me ensinaram muito e que se tornaram imprescindíveis durante esta importante fase da minha vida, sinto que lhes devo as palavras que se seguem, como prova da minha gratidão. Sou o que sou devido a vós.

Obrigada a todos aqueles que, de uma forma mais próxima ou mais distante, entraram e permaneceram na minha vida - e até mesmo aos que nela apenas estiveram de passagem - mas que ainda assim me deram grandes ensinamentos.

Um obrigada muito sincero à família que estimo e amo, por todas as memórias e momentos que guardo no coração.

Aos meus pais, pelo enorme esforço que fizeram ao longo dos últimos anos ao financiarem os meus estudos, o que só demonstra o quão acreditaram em mim. Sempre me quiseram fazer feliz e que percorresse os meus sonhos.

À minha irmã mais velha, não só unidas pelo laço de sangue, mas companheiras de uma vida. Minha irmã, minha tutora, minha melhor amiga, minha confidente, nos bons e nos maus momentos. Obrigada por me teres ajudado a crescer.

Ao meu cunhado, mais que um cunhado. Um verdadeiro irmão, que me viu crescer, que me acompanhou em todas as minhas vitórias e me amparou nos momentos difíceis.

Ao fruto do seu amor, sobrinha e afilhada que tanto adoro. Obrigada por seres a menina que és e nos encheres o peito de alegria, por cada momento na tua companhia.

Aos meus avós, que me acolheram no seu lar, que me educaram, que me ensinaram, desde cedo, a ler e a escrever e tantos outros valores impossíveis de enumerar numa simples folha de papel. À minha querida avó, um guia, um anjo da guarda.

Aos pais do meu cunhado, que fazem parte da minha família, pois família é partilha, é amor, é união, que se estende há já largos anos. Obrigada por serem um apoio tão grande.

Ao meu namorado, por termos cruzado caminhos que percorremos de mãos dadas desde 2005. Por ser o meu porto de abrigo e o meu ombro amigo. Por todos os momentos partilhados e porque mais que caminhar, crescemos juntos.

Às amigas de longa data, do meu círculo de amizades sinceras, intacto e inquebrável. A uma amiga em particular, sempre presente, cúmplice e parceira de todas as ocasiões.

Às colegas de curso, de onde nasceram e aprofundaram relações de amizade, num espaço em que se aprende a trabalhar em equipa, a respeitar as diferenças e no qual as emoções se vivem ao rubro, entre risos, zangas, choros e gargalhadas.

A todas as instituições, educadoras e professoras cooperantes, bem como todas as crianças que me acolheram de braços abertos no seu dia-a-dia, durante os meus Estágios.

Um agradecimento muito especial à Professora Sónia Ribeiro, à turma 3º B do Colégio do Vale do ano letivo 2013/2014, e ainda à Professora Orientadora de Estágio Luísa Lisboa, que tanto me ajudaram e ensinaram e sem os quais este Relatório não seria possível de concretizar.

Agradeço também às educadoras e professoras que me marcaram durante o meu percurso formativo, como a Professora Rosa Maria Gonçalves, professora de 1º Ciclo, pela qual tenho uma admiração enorme.

Também a todos os professores que me deram as bases para a profissão que espero exercer. Um obrigada do fundo do coração à Professora Vera Malhão, pelo seu apoio, tutoria e disponibilidade, por se mostrar preocupada e atenta às necessidades das suas orientandas e as guiar no melhor sentido.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha segunda casa que foi a ESEI Maria Ulrich, uma escola de vida e para a vida, onde mais do que simples conteúdos, se transmitem e incutem valores; uma casa onde todos têm um nome e são valorizados na sua individualidade, independentemente do seu estatuto e das suas funções.

RESUMO

O presente Relatório Final, aliado à Unidade Curricular de PES – Prática de Ensino Supervisionada, consiste num estudo de uma problemática emergida em campo.

Sendo a escola um espaço privilegiado para fomentar o desenvolvimento integral do indivíduo nas suas dimensões cognitiva, social e afetiva, é importante que os docentes façam chegar os conteúdos às crianças de uma forma articulada entre si.

Esta investigação de natureza qualitativa tem como principal objetivo entender o Estudo do Meio enquanto área para atingir a interdisciplinaridade.

Para tal, apoiei-me em dois métodos distintos de recolha de dados documentais: registo fotográfico e diários. Os dados recolhidos partiram de uma turma de 3º ano do 1º Ciclo, e foram analisados à luz dos referenciais teóricos e das metas curriculares que se alcançaram na implementação de diversas atividades em o que o Estudo do Meio foi o ponto de partida para a articulação de conteúdos.

No decorrer deste trabalho, o meio é valorizado enquanto instrumento que nos rodeia, ou seja, enquanto *casa* e *mundo* no qual vivemos e ao qual pertencemos, através de vivências e trocas sociais, funcionando por isso como uma teia que permite a multiplicidade de conexões com os mais variados saberes.

O estudo conclui não só que a área curricular selecionada contempla potencialidades para a sua exploração a nível interdisciplinar, mas também que o meio desempenha um papel fundamental na aprendizagem, pois os indivíduos aprendem num clima de constante interação com o mesmo. As aprendizagens relacionam-se, pois, com a forma de encarar o mundo, na sua individualidade própria.

Com efeito, todo o olhar que retemos do mundo é global e não segmentado, daí que esta pesquisa surja como um pequeno incentivo para que o professor se desafie a si próprio, ao evitar catalogar e desmembrar o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: crianças, aprendizagem, interdisciplinaridade, Estudo do Meio.

ABSTRACT

This Final Report, in concert with the Course of STP - Supervised Teaching Practice, is a study of an emerged problem in the field.

As the school an ideal place to promote the integral development of the individual in their cognitive, social and affective dimensions, it is important that teachers make the children get the contents of a pivotally together.

This qualitative research aims to understand the Environmental and Social Studies as an area to achieve interdisciplinarity.

For this, I have relied on two distinct methods of documentary data collection: photographic record and journal. Data were collected out from a group of 3rd grade from Elementary School, and were analyzed through the theoretical framework and the curricular goals that have been achieved in the implementation of various activities in which Environmental and Social Studies were the starting point for the content's articulation.

Throughout this work, the environment is valued as an instrument around us, as *home* and *world* in which we live and to which we belong, through experiences and social exchanges, working as a web that allows the multiplicity connections with the most varied knowledge.

The study concluded not only that the selected curriculum area offers potential for interdisciplinary exploitation, but also that the environment plays a key role in learning because individuals learn in an atmosphere of constant interaction with it. Apprenticeships are related, therefore, with the way of seeing the world in its own individuality.

Indeed, all look we retain from the world is global and not segmented, thence this research appears as a small incentive for the teacher to challenge himself, to avoid cataloging and dismembering the process of teaching and learning.

Keywords: children, learning, interdisciplinarity, Environmental and Social Studies.

ÍNDICE

RELATO DE UM PERCURSO... – Introdução

1. Percurso formativo e motivações para a profissionalização..... 1
2. Prática de Ensino Supervisionada – O meio que me acolheu.....3
 - 2.1. Caracterização da Instituição e seu modelo pedagógico.....3
 - 2.2. Caracterização do grupo de alunos.....5
3. Problema e questões orientadoras do estudo..... 7
4. Plano de trabalho do Relatório.....9

CAPÍTULO I – O INÍCIO... – Enquadramento Teórico

1. O meio: uma influência e um veículo de aprendizagens.....11
2. A escola enquanto espaço de mediação da aprendizagem a partir do meio envolvente..... 13
3. Uma tentativa de definição de Estudo do Meio enquanto componente curricular..... 15
4. Posicionamento do Estudo do Meio nos currículos e programas escolares..... 22

CAPÍTULO II – O MEIO... – Metodologia de Pesquisa

1. A investigação qualitativa e interpretativa..... 26
2. Instrumentos de recolha de dados..... 30
 - 2.1. Diários: narrativas de experiência 31
 - 2.2. Fotografias contadoras de histórias..... 32

CAPÍTULO III – O FIM... – Análise Interpretativa dos Dados

- I. Atividades 33
 1. Atividade 1 – A Manta do 3º B..... 33
 2. Atividade 2 – Mandalas Tibetanas..... 37
 3. Atividade 3 – Portugal: Orgulho Nacional 43
 4. Atividade 4 – O que é preciso? 47
 5. Atividade 5 – Relevo e meios aquáticos 51

II. Resultados	55
1. Atividade 1 – A Manta do 3º B.....	55
2. Atividade 2 – Mandalas Tibetanas.....	60
3. Atividade 3 – Portugal: Orgulho Nacional.....	65
4. Atividade 4 – O que é preciso?.....	69
5. Atividade 5 – Relevo e meios aquáticos.....	73

REFLEXÕES CRUZADAS... – Considerações Finais

É possível atingir a interdisciplinaridade em contexto de 1º Ciclo?.....	77
Quais as áreas e os conteúdos possíveis de atingir uma verdadeira interdisciplinaridade?.....	80
O Estudo do Meio contempla potencialidades para a interdisciplinaridade?.....	83

PILARES REFERENCIAIS... – Referências bibliográficas

Obras consultadas.....	87
Websites consultados.....	90
Legislação Consultada	91

Anexos

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Diários.....	A
Anexo II – Registo fotográfico	K
1 – A Manta do 3º B	K
2 – Mandalas Tibetanas	N
3 – Portugal: Orgulho Nacional	P
4 – O que é preciso?	Q
5 – Relevo e Meios Aquáticos	R
6 – Outras atividades interdisciplinares em sala de aula	S
Anexo III – Quadros das atividades interdisciplinares realizadas.....	AA

RELATO DE UM PERCURSO...

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Científico encerra um percurso académico delineado por um plano de estudos para a via profissionalizante da área da Educação, mais concretamente, a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico.

É na sequência do Mestrado supramencionado que surge uma preocupação crescente em investigar, refletir e analisar as ações e os procedimentos que se encontram na base de toda a prática pedagógica, objetivando uma melhor preparação para a futura integração no mundo do trabalho, a qual culminará numa prática consciente e ao mesmo tempo, desafiante.

As diretrizes em que este Relatório assenta dizem respeito à Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, apresentando igualmente um cariz investigativo a partir de um problema de estudo e de conseqüentes questões orientadoras que emergiram da realidade contactada durante o período de Estágio.

Ao constatar e questionar a realidade vivenciada, através de um olhar atento e crítico, abre-se um vasto leque de possibilidades, que permite a desconstrução e reconstrução de saberes/conceitos, com vista à aquisição de valores, atitudes e comportamentos adequados e ainda à mobilização e estruturação de conhecimentos, através da vinculação existente entre a teoria e a prática. Neste sentido, importa mencionar a sustentação teórica aqui apresentada, que se espera ir ao encontro da problemática de investigação.

A par dos grandes pilares referenciais, o Relatório Científico mostra também uma vivência e um contributo pessoal, através da experiência marcante que constituiu a minha prática pedagógica que está na base de todo este processo.

1. PERCURSO FORMATIVO E MOTIVAÇÕES PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO

Desde cedo que me lembro de brincar com bonecas, sentando-as de frente para mim e fingindo que a porta do roupeiro do meu quarto era um quadro gigante, onde escrevia. Claro que depois a minha mãe perdia a paciência comigo por ter de andar sempre a lavar o armário para retirar a tinta (que por vezes custava bastante a sair). Lembro-me também de ter vários livros da ainda hoje conhecida *coleção Anita*, os quais rabiscava com certos e errados, não sei bem porquê, e que ficaram todos inutilizáveis,

para grande desgosto da minha irmã mais velha, já que os livros eram todos – ou quase todos – dela.

Nas festas de aniversário ou outras ocasiões de contacto privilegiado com crianças, adorava 'tomar conta' dos mais pequeninos, e mesmo que a diferença de idade fosse apenas de um ano ou dois, sentia que tinha a obrigação de os proteger... Gostava de brincar com eles, sim, mas haveria em mim algum sentimento mais maternalista que ultrapassava as meras brincadeiras da infância.

Principalmente, lembro-me de gostar de estar na escola, a aprender, tanto no Pré-Escolar como já em 1º Ciclo. Creio que tive sorte e uma infância bastante feliz, pois sempre fui acompanhada por grandes profissionais. Mesmo na altura, não entendendo muito bem todas as conjeturas existentes por trás das suas profissões, sentia e sabia, quase como instintivamente, que eram pessoas que eu admirava e tinha como exemplos; que eram pessoas em quem eu podia confiar e a quem recorria para contar as minhas aventuras e desventuras próprias da idade...

Agora, já com 23 anos, penso que essas pequeninas coisas se foram tornando parte daquilo que sou e de quem quero ser, pois foram trilhando o meu caminho e a minha certeza de que é isto mesmo que quero fazer no meu futuro: estar na companhia das crianças.

Apesar de sempre ter tido esses momentos na minha vida, os quais me levaram a ingressar no curso que me encontro prestes a concluir, nem sempre tive certezas absolutas. Sei que esta é uma via complicada nos dias que correm, devido ao desemprego crescente que a área da educação assume. Mas, em contrapartida, penso também que devemos seguir os nossos sonhos, uma vez que acredito que com esforço e força de vontade tudo se consegue, mais cedo ou mais tarde.

Após ter concluído a escolaridade obrigatória estipulada para a altura – 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico, optei por enveredar pelo curso científico-humanístico de Ciências Sociais e Humanas, tendo completado o 12º ano na Escola Secundária de António Gedeão, situada na freguesia do Laranjeiro, pertencente à Margem Sul do Tejo. A minha decisão teve por base, não só, as dificuldades matemáticas sentidas até ao momento, mas também o gosto pela leitura e pela escrita, ancoradas às disciplinas específicas como Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS), Psicologia, Geografia B e História A, que para além de requerem bastante fluência escrita, são também veículos de conhecimento social e humano, áreas que sempre foram alvo do meu interesse pessoal.

Foi através da Psicologia que me foi permitido estudar o ser humano nas suas diferentes fases de desenvolvimento, com especial ênfase durante a infância, tendo servido de grande motivação para percorrer uma nova jornada: um curso superior relacionado com esta faixa etária. Deste modo, no ano letivo de 2009/2010, inscrevi-me na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, apenas com o intuito de um dia poder vir a ser Educadora de Infância. Embora soubesse que, pelos novos cursos de Bolonha, a Licenciatura em Educação Básica permitia a profissionalização em 1º Ciclo do Ensino Básico, estava receosa. Receosa do meu desempenho, receosa relativamente aos conteúdos – principalmente matemáticos! E também receosa por ser, simplesmente, algo novo para mim. Contudo, depois de ter tido o primeiro contacto com esta valência, ainda no 3º ano da Licenciatura, descobri que se trata de uma profissão exigente, mas bastante recompensadora e a qual um dia espero exercer. Para além disso, penso que estas duas vertentes de ensino se complementam, sendo uma mais-valia para qualquer profissional, como modo de encarar e compreender a criança na sua globalidade e ainda assim respeitando as suas diferentes etapas de desenvolvimento e aproveitando-as para potenciar aprendizagens adequadas, favoráveis e enriquecedoras.

Por estas razões, optei por obter a profissionalização que dá acesso ao exercício das funções de educadora e professora do 1º Ciclo do Ensino Básico nesta entidade que, nos últimos anos, me formou não só a nível profissional como também pessoal, ajudando-me a crescer enquanto pessoa, e simultaneamente, enquanto educadora e professora. Julgo que a docência deverá ser encarada com o 'espírito aberto' para o qual a ESEIMU nos prepara, encarando sempre os novos desafios com vontade de superar obstáculos e dificuldades que possam surgir, uma vez que nos encontramos sempre a aprender, a cada dia que passa, não só com colegas ou outros profissionais da área, com mais ou com menos experiência, mas também junto das próprias crianças, que têm tanto para nos mostrar!

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA – O *meio* que me acolheu

2.2. Caracterização da Instituição e seu modelo pedagógico

O Colégio do Vale é uma Instituição de cariz particular que se encontra situada na Margem Sul do Estuário do Tejo, mais concretamente na Marisol, pertencente à freguesia

da Charneca da Caparica. Muito embora se encontre inserido numa zona citadina, este Colégio está localizado num espaço calmo, rodeado por pequenas moradias, terrenos e espaços verdes, distinguindo-se da azáfama que caracteriza as zonas mais urbanizadas.

A Instituição é ainda dotada das mais variadas infraestruturas, criando e apropriando espaços que visam fomentar aprendizagens variadas e estimulam momentos de convívio e lazer. De entre estas, destacam-se sobretudo, salas com equipamento informático e audiovisual, espaços destinados às expressões (plástica, dramática e musical), ginásio, campo de ténis e ainda piscina interior.

A sua inauguração ocorreu a 21 de setembro do ano de 1992, sendo um estabelecimento relativamente recente, perfazendo vinte e dois anos de funcionamento, adaptando-se, ao longo dos anos, às crianças da sociedade atual.

No corrente Projeto Educativo da Instituição, são estabelecidos objetivos de vária ordem, que em conjunto, promovem o bem-estar e o pleno desenvolvimento de todas as crianças frequentadoras do Colégio, desde a Creche até ao 3º Ciclo do Ensino Básico.

De entre as suas preocupações pedagógicas, as mais relevantes relacionam-se, na sua grande maioria, com o sucesso das aprendizagens dos seus alunos, através de um “ensino exigente” e simultaneamente motivador, no qual são desenvolvidas diversificadas atividades. É, pois, através das aprendizagens mencionadas que o Colégio espera ajudar a crescer crianças com um grande sentido de autonomia, responsabilidade e criatividade.

Citando o projeto na sua formulação atual, uma das suas ambições está direcionada para a formação de “pessoas intelectual e moralmente sérias, capazes de atuar num mundo competitivo, mas onde esteja presente a cooperação e a solidariedade, para que obtenham um domínio claro dos saberes e das técnicas que lhes assegurem uma base sólida para as etapas seguintes da vida”.

Seguidamente, outros objetivos são enunciados, como a aquisição da confiança da criança, em si própria e naqueles que a rodeiam, ao longo da sua aprendizagem; a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos, visando assim a prossecução dos estudos e a melhor compreensão do mundo envolvente; a compreensão e o desenvolvimento de competências técnicas para a utilização das novas tecnologias, tão importantes nos dias que correm; e ainda o progresso crescente na fluência verbal e escrita da língua materna e inglesa, propiciando uma melhor integração na sociedade contemporânea. Não podemos também esquecer a importância das atividades recreativas, as quais são defendidas pelo Colégio, “através da prática diversificada de

atividades de carácter lúdico, cultural e desportivo, num ambiente saudável e ecologicamente equilibrado”, numa necessidade permanente de explorar atividades culturais e gimnodesportivas, preferencialmente ao ar livre.

Paralelamente, são estimulados valores morais, éticos, espirituais e cívicos, de modo a apostar na formação da personalidade. Tal é conseguido através do incentivo da socialização como processo de crescimento, preparando as crianças para viverem num “mundo completo e em mutação constante”. É, deste modo, fomentado um clima de cooperação, apreço, respeito pelo próximo e pela diversidade cultural, pelo contacto permanente e atividades de intercâmbio com outras Instituições, a nível nacional e internacional, mostrando completa abertura para o Mundo.

Trata-se, por estas razões, de um local educativo desafiante para o desenvolvimento de aptidões naturais, recursos pessoais e de constante evolução a nível psíquico, emocional, físico e comportamental.

Importa igualmente reforçar a participação dos pais e da comunidade em geral na vida do Colégio, numa atitude constante de dinamismo e interações, de modo a garantir uma sólida educação, privilegiando os valores socioculturais.

Sumariamente, é necessário referir que as características e o trabalho desenvolvido pela Instituição foram simultaneamente, meios facilitadores e dinamizadores dos resultados obtidos e descritos no decorrer do estudo, já que esta entidade acredita num ensino integral e estruturante.

2.3. Caracterização do grupo de alunos

No período correspondente à Prática de Ensino Supervisionada, encontrei-me inserida numa turma de 1º Ciclo do Ensino Básico, correspondente ao 3º ano de escolaridade.

Era uma turma composta por dezassete alunos, mais concretamente dez raparigas e sete rapazes, todos eles com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, integrando apenas uma criança que perfez, à data, dez anos de idade.

Depreende-se assim, que existia um certo equilíbrio no que respeita à distribuição, não só dos sexos, mas também das idades das crianças que integravam esta sala, tal como mostra a seguinte tabela demonstrativa (Tabela I):

Idade	Sexo feminino	Sexo masculino	TOTAL
8	4	3	7
9	5	4	9
10	1	0	1
TOTAL	10	7	17

Tabela I – Turma de Prática de Ensino Supervisionada

O aluno do sexo feminino que já teria completado dez anos de idade tratava-se de uma criança de origem chinesa, a qual apenas integrou o grupo a partir do ano letivo em questão. Esta ainda não comunicava fluentemente a nível verbal em Português, tendo, por isso, um apoio especial por parte da professora titular e do grupo de pares. A comunicação com esta criança, embora difícil de estabelecer, era necessária, para que pudesse adquirir a língua portuguesa no que diz respeito à expressão e compreensão da mesma, e também para que se iniciasse no processo de socialização com o outro, que no momento era mais afetivo que verbal.

É importante mencionar o grande espírito cooperativo sentido entre as crianças, que acompanharam, auxiliaram e integraram este novo elemento no seu dia-a-dia, vivenciando e partilhando sentimentos e saberes de ambas as culturas (ocidental e oriental). Estas vivências remetem, portanto, para uma verdadeira inclusão em sala de aula, da qual todos os participantes saem beneficiados ao nível do seu crescimento pessoal e social.

Os alunos eram muito participativos e curiosos, estando recetivos a novas atividades e propostas, interessando-se igualmente por histórias, canções e lengalengas, gostando de ouvir, contar e cantar. Gostavam bastante de conversar e expor as suas próprias ideias, conhecimentos e sentimentos em grande grupo.

Tratava-se de um grupo autónomo, participando de uma forma bastante ativa nas suas rotinas e tarefas propostas, o que pressupõe uma autonomia funcional – (não apenas relacionada com o facto de as crianças conseguirem, por si mesmas, vestirem-se ou alimentarem-se sem o auxílio do adulto), – mas sim um conceito mais amplo, uma vez que “a construção de autonomia supõe a capacidade individual e coletiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 53).

Para além da autonomia individual, é de reforçar também a autonomia coletiva que se fazia sentir enquanto espírito de equipa, participando democraticamente, na construção de regras, na negociação e no estabelecimento de acordos em prole do

funcionamento harmonioso em pequenos grupos ou de toda a turma.

Eram essencialmente crianças que, regra geral, aceitavam e cumpriam as normas e condutas, tanto em sala de aula ou outros contextos escolares, bem como no decorrer de jogos e outros momentos que implicassem o respeito de regras.

Pontualmente, existiam, como é esperado que aconteça nesta fase de desenvolvimento, alguns conflitos entre pares, nos quais lhes era igualmente concedida autonomia para resolverem, sempre que possível e por si mesmos, os problemas ou situações enfrentadas. De facto, a vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos permite uma primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate ou negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro e respeito pela diferença.

3. PROBLEMA E QUESTÕES ORIENTADORAS DO ESTUDO

Estando prestes a chegar à meta que conclui esta etapa de estudos, não posso deixar de fazer referência ao que me levou a optar pela temática sob a qual o presente Relatório incide, uma vez que considero ser uma mais-valia da minha formação inicial.

Recordo-me que, em contexto de aula, uma professora referiu que a coisa mais importante que devíamos levar para o nosso futuro profissional eram uma ou duas 'certezas' sobre a educação. A experiência, essa, iria crescer com o tempo. O importante era estarmos seguros da nossa posição, termos opiniões formadas e saber defendê-las.

Penso que a prática pedagógica poderá ser um tempo privilegiado para que essas 'certezas' se consigam, de facto, verificar, e, se possível, se alicerces e solidifiquem, à medida que formos crescendo enquanto profissionais da área. Tratando-se a educação de uma ciência não exata, sabemos à partida que não existem verdades absolutas. Contudo, existe espaço de manobra para a experimentação, com vista a levar o profissional a perceber o que melhor resulta e o que não resulta assim tão bem, o que pressupõe, por sua vez, a reformulação e readaptação das práticas sempre que necessário.

Foi assim que pensei em levar para o campo de Estágio a teoria de deixarmos de colocar a educação em gavetas, de modo a perceber se esta se tornaria numa das minhas 'certezas' profissionais, conforme o estudo realizado, bem como os aspetos positivos e as dificuldades sentidas ao longo da sua implementação.

O motivo inspirador que guiou este trabalho foi a interdisciplinaridade, mais concretamente, a partir de uma área curricular específica: o Estudo do Meio. Decidi seleccionar esta área como ponto de partida em direção às restantes que contemplam o currículo do 1º Ciclo, não só pelas suas múltiplas potencialidades serem compatíveis com um ensino multifacetado, mas também pelo facto de o meio atender a uma dimensão dicotómica mas complementar. Se, por um lado, residimos em determinado meio, o meio também reside em nós e em tudo o que nos envolve, pois somos fruto do que dele recebemos. Por conseguinte, o Português (à semelhança das outras línguas), insere-se num meio específico, tal como a Matemática e as Expressões Artísticas existem em consonância com o meio e as realidades vivenciadas.

Efetivamente, estas diretrizes levaram-me a pensar que o meio se encontra na base de todas as interpretações que dele fazemos, parecendo-me um pouco incoerente tentar segmentá-lo de uma forma quase sistemática, dando-o assim a conhecer às crianças. Depressa nasceram em mim várias inquietações sobre a Educação dos dias de hoje, primeiro, num patamar mais abrangente: i) uma vez que o ensino em 1º Ciclo do Ensino Básico se processa, maioritariamente, pela monodocência, será que faz sentido existir uma transmissão de conhecimentos tão centrada na sua segmentação? ii) será que esta segmentação de conteúdos auxilia na assimilação dos conteúdos, ou, pelo contrário, dificulta a sua perceção? iii) e, por último, quais os benefícios que poderiam advir de um ensino mais estruturante, em que se apela ao desafio e à descoberta das ligações possíveis entre as várias temáticas presentes no currículo?

Face a estas indagações que tiveram um papel preponderante na fase de pesquisa, bem como às diversas situações que surgiram ao longo do percurso de Estágio desencadeadas por esta minha motivação, surgiu a necessidade *de entender o Estudo do Meio como uma área para atingir a interdisciplinaridade, num 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. De modo a orientar a pesquisa, o problema colocado desdobra-se nas seguintes questões às quais procuro dar resposta na etapa conclusiva da Investigação:

- *É possível atingir a interdisciplinaridade em contexto de 1º Ciclo?*
- *Quais as áreas e os conteúdos possíveis de atingir uma verdadeira interdisciplinaridade?*
- *O Estudo do Meio contempla potencialidades para a interdisciplinaridade?*

4. PLANO DE TRABALHO DO RELATÓRIO

O trabalho apresentado intitula-se por Início, *Meio* e Fim, tendo como subtítulo o problema previamente referido: *o Estudo do Meio enquanto área para atingir a interdisciplinaridade em 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Não obstante, através desta pesquisa procuro enaltecer o papel do meio, destacando-o de forma simbólica ao longo da mesma. Uma investigação remete sempre para um fio condutor, que deverá ser seguido desde a sua implementação até à sua conclusão, contemplando por isso, obrigatoriamente, um *início*, um *meio* e um *fim*. Desta forma, o presente estudo é constituído por três capítulos, cada um deles relacionado com as etapas indicadas, respetivamente.

De modo a facilitar a perceção em termos da sua estrutura, o Relatório Final encontra-se organizado da seguinte forma:

Numa fase inicial do decurso desta investigação, pretendo enquadrar e contextualizar o problema de investigação, através de referenciais teóricos que se debruçaram sobre o tema, num capítulo designado por *Capítulo I – O Início* (Enquadramento Teórico). Pretendendo desconstruir o conceito de meio, ao conceder-lhe um parecer tão abrangente quanto possível, a minha pesquisa estende-se às aprendizagens e de como estas se processam em termos pessoais, bem como ao papel da escola enquanto potenciador das mesmas. Após esta fase, esclareço igualmente as teorias implicadas relativamente ao Estudo do Meio enquanto área curricular e ao emprego do seu currículo em termos escolares.

Seguidamente, procuro consagrar informação teórica sobre a metodologia utilizada na recolha de dados, bem como explicar o processo de como os mesmos foram tratados à luz da presente investigação. Esta informação encontra-se reunida no que denominei por *Capítulo II – O Meio* (Metodologia de Pesquisa). O meio desta vez mencionado não se relaciona tanto com o conceito de 'meio', no seu mais amplo significado, mas sim com o tipo de metodologia assente. Assim, o método utilizado para o tratamento de dados (neste caso, os métodos, caracterizados por diários e registo fotográfico) é, no fundo, o meio (ou melhor, os meios) que utilizei para alcançar determinado fim – a análise interpretativa dos dados, em função da problemática e das questões colocadas.

Esta análise consiste no terceiro e último capítulo, designado por *Capítulo III – O Fim* (Análise Interpretativa dos Dados). Este também não pode ser visto como um simples

desfecho, pois a Educação é um campo que encerra em si múltiplas possibilidades e que se encontra em mutação constante; deverá ser antes visto como uma finalidade, um objetivo ao qual me propus dar respostas.

As últimas encontram-se detalhadas nas *Reflexões Cruzadas* (Considerações Finais), local onde se apresenta a conclusão do estudo levantado, relativamente ao problema e suas questões orientadoras. São também escritos os constrangimentos encontrados e as pistas que se delineiam a partir da investigação.

O corpo textual do Relatório termina, por conseguinte, nos *Pilares Referenciais*, ou seja, as Referências Bibliográficas utilizadas para a sua construção.

Em Anexos, estão colocados os dados brutos recolhidos no campo da investigação, ou seja, no local de Prática de Ensino Supervisionada, e que se cingem aos diários e ao registo fotográfico, bem como os quadros demonstrativos da interdisciplinaridade alcançada durante o mesmo período.

CAPÍTULO I – O Início...

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O MEIO: UMA INFLUÊNCIA E UM VEÍCULO DE APRENDIZAGENS

Numa perspetiva cognitiva, a aprendizagem é concebida como a aquisição de novas informações e a sua integração no conjunto de conhecimentos existentes, funcionando como um processo auto-organizado, que transforma o indivíduo a nível pessoal, social e emocional. Porém, aprender não se limita apenas à aquisição de novas informações, mas procura igualmente corrigir, aprofundar, alargar e reorganizar a base de conhecimentos já possuídos (Detry e Simas, 2001).

Esta teoria pressupõe que o indivíduo aprende desde que nasce, e que os seus processos cognitivos sofrem mudanças constantes através da sua interação com o meio. De acordo com Monteiro e Ferreira, “o papel do meio após o nascimento vai também ter um papel decisivo no desenvolvimento do cérebro: os estímulos que são assimilados conduzem a processos de adaptação” (Monteiro e Ferreira, 2007, p. 57). É esta adaptação que irá, por sua vez, contribuir para a sua integração no mundo e para o ‘olhar’ único que se tem sobre ele.

Importa mencionar que o ser humano apresenta uma dimensão social partilhada. De facto, somos seres sociais, aprendendo com as trocas constantes realizadas entre o interior e o exterior: “Ninguém educa ninguém, nem ninguém aprende sozinho, nós homens aprendemos através do mundo” (Freire, 1970, p. 39).

Deste modo, os sentidos e significados que damos às coisas dependem intimamente do tempo e espaço onde se vivenciam e, por essa, razão, apresentam um forte vínculo com os aspetos culturais. “Um sujeito constrói o seu conhecimento manipulando ao mesmo tempo os objetos de estudo, mas também as fontes culturais que o ajudam a interagir com esses objetos (a linguagem, por exemplo, revela-se fundamental)” (Moreira e Valadares, 2009, p. 11).

Bruner defende igualmente que o desenvolvimento da mente está ligado à construção de significados pelos seres humanos na sua relação com o meio, sendo a mente criativa, produtora de sentidos, pessoal e subjetiva. Se cada um tem um ‘olhar’ individual, também partilha esse mesmo ‘olhar’ com outros que fazem parte do seu contexto social. A pertença a um dado grupo social marca a forma de uma pessoa pensar e comportar-se, e, como tal, não podemos compreender os processos cognitivos sem termos em conta o factor cultural (Monteiro e Ferreira, 2007).

Uma verdadeira aprendizagem implica, em termos gerais, uma participação ativa, com base numa atividade social e que se constrói a partir de conhecimentos e de crenças

prévias. Para além disso, o ato de aprender subentende a capacidade de recorrer e utilizar as mais variadas estratégias, como métodos auxiliares à compreensão, ao raciocínio, à memória e ainda à resolução de problemas (Vosniadou, 2001, citado por Lopes e Silva, 2010).

Trata-se assim de um enorme desafio entre o que já se sabe e o que se procura saber, num processo de relação com estruturas cognitivas de quem aprende, integrando-as na sua individualidade e na sua forma de encarar o mundo (Ausubel, 1968, citado por Moreira e Valadares, 2009).

As múltiplas conexões com o que já se conhece funcionam sempre como ponto de partida, pois aquilo que se sabe e como se sabe é tão importante como aquilo que se espera aprender. É importante encarar a criança como sendo fruto de toda a sua experiência anterior, possuidora de uma visão singular do mundo, sendo esta última que irá dar mais ou menos sentido a aprendizagens futuras, tendo em conta os seus interesses pessoais, bem como a motivação para o(s) tema(s) e a sua contextualização, tão importantes para a aquisição de saberes (Moreira e Valadares, 2009).

No âmbito da Psicologia, a esta corrente, que parece de extrema importância para a função docente, dá-se o nome de Construtivismo. Convocando Martins et al. (2007), “no âmbito do Construtivismo reside a ideia de que o aluno já sabe é um fator crítico que afeta a aprendizagem futura” (p. 25).

Quando se mobilizam conhecimentos passíveis de serem relacionados com outros e aos quais se dá sentido, estamos perante uma aprendizagem significativa. É contudo, necessário reforçar que esta não depende apenas das estruturas cognitivas, mas também integra a componente afetiva.

O desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento cognitivo andam de mãos dadas. A aprendizagem não deverá carecer de sentido e significado, isto é, deve ser significativa para a criança, o que só é conseguido se residir uma motivação e um interesse intrínseco que a faça querer aprender (Roldão, 1995). Segundo a mesma autora, é necessário “estar interessado em aprender, haver alguma identificação afetiva (...) gerando-se uma genuína curiosidade (...)” (Roldão, 1995, p. 33).

Neste sentido, existe uma integração construtiva entre pensamento, sentimento e ação, sendo parte da essência que nos torna efetivamente humanos (Novak, 1988, citado por Moreira e Valadares, 2009), daí que no processo de aprendizagem seja importante a inter-relação entre os novos significados conceptuais e a experiência emocional.

2. A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DO MEIO ENVOLVENTE

Por currículo entende-se um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24).

Em contrapartida, o currículo oculto é constituído por todos os aspetos do ambiente escolar que, embora não constem do currículo oficial de um modo explícito, contribuem, ainda que implicitamente, para aprendizagens sociais relevantes. “O que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações” (Silva, 2001, p. 78).

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, datado de 2001, quando vão para a escola os alunos trazem consigo um “conjunto de ideias, preconceitos, representações, disposições emocionais e afetivas e modos de ação próprios”. Estes são tidos como esquemas de conhecimento rudimentares, subjetivos e muitas vezes incoerentes, que, quando confrontados com outros mais objetivos e socialmente partilhados, nomeadamente em contexto escolar “vão sofrendo ruturas que abalam a visão sincrética da realidade, a perspetiva egocêntrica e as explicações mágicas e finalísticas que são próprias do pensamento infantil”, contribuindo progressivamente para um conhecimento rigoroso e científico (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001, p. 75).

É desta forma que se explica que a assimilação de conhecimentos não se relaciona precisamente com graus de inteligência inatos, mas depende sim das conceções que se tem do mundo, das suas predisposições no momento e das suas visões singulares (Kamii, 2003).

Não obstante, aprender pressupõe, da parte do aluno, um processo de exploração pessoal e idiossincrático. É a envolvência no processo de aprendizagem que reorganiza o pensamento e, conseqüentemente, as redes de significados que retém do mundo (Moreira e Valadares, 2009). O ensino corresponde assim a “um processo social em que o professor e seus alunos estão envolvidos” (ibidem, p. 32).

Deste modo, torna-se importante refletir sobre o papel do docente, de modo a favorecer aprendizagens significativas. Este tem o papel fundamental de auxiliar, facilitar e promover o acesso dos alunos aos conteúdos, ligando-os à sua experiência quotidiana e proporcionar elementos de análise crítica, que permitam a ultrapassagem do “eu

expressivo" para o "eu genérico ou social". A transformação do saber ocorre, então, através do sentir, pensar e agir (Mathias, 2011, p.1).

Tal afirmação permite perceber que a docência pode e deve contemplar grandes desafios, nos quais o profissional deverá procurar *aprender a aprender* e transmitir este saber aos seus alunos. De facto, "os maiores efeitos sobre a aprendizagem dos alunos ocorrem quando os professores se tornam aprendizes do seu próprio ensino e quando os alunos se tornam professores de si próprios", o que remete para o facto de a aprendizagem consistir num processo de constantes descobertas (Hattie, 2009, p. 22, citado por Lopes e Silva, 2010, p. XXII).

Para Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinsky (2002), quando a aprendizagem se faz por meio de descoberta, os conteúdos são recebidos de uma forma inacabada e não estaque, permitindo novas associações e conexões com experiências já vividas ou que ainda se irão viver. Contudo, há que estabelecer à partida a definição correta do termo 'descoberta'.

A descoberta está implicitamente relacionada com a aprendizagem ativa. Como já referido, sempre que existe um envolvimento cognitivo e afetivo na tarefa, estão reunidas as condições necessárias para que se possa desencadear uma aprendizagem ativa. Roldão vai ainda mais longe neste conceito, procurando distinguir 'ativo' de 'prático' ou ainda de 'manipulativo'.

De acordo com a autora, pode-se de facto, aprender ativamente através de atividades experimentais nas quais as crianças estão envolvidas e participam no processo, como é óbvio, mas também é possível aprender de um modo ativo através de outros meios que não impliquem necessariamente pôr 'as mãos na massa'. Deste modo, as aprendizagens ativas podem remeter para "tarefas de exploração da realidade circundante, ou assistindo a um filme, ou ouvindo uma informação ou narrativa do professor sobre realidades muito distantes e diferentes" (Roldão, 1995, p. 31).

Assim se compreende que os blocos programáticos no âmbito do Estudo do Meio se iniciem por "À Descoberta de...", incentivando uma aprendizagem ativa, na qual a criança deverá ter um papel fundamental na construção do seu conhecimento, assente na teoria de aprendizagem tendencialmente construtivista (Roldão, 1995).

3. UMA TENTATIVA DE DEFINIÇÃO DE ESTUDO DO MEIO

De acordo com as mudanças verificadas ao longo dos tempos nos mais variados sectores da sociedade, tanto a nível nacional, como internacional, terá sido necessário reajustar o campo educacional, nomeadamente através da regulamentação do Decreto-Lei nº 6/2001, retificada pela Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, na Reorganização Curricular do Ensino Básico, designada por Projeto da Gestão Flexível do Currículo. A reforma mencionada surge em resposta a estas modificações, de modo a tornar possível formar futuros cidadãos conscientes e responsáveis, integrados no meio socioprofissional e adaptados ao mundo atual (Decreto-Lei n.º 6/2001; Carvalho, 2006).

Assim, a educação depara-se com um novo desafio, na constante tentativa de proporcionar aos alunos a complementaridade entre a aquisição de saberes cognitivos e saberes morais/éticos, cada vez mais indissociáveis (Roldão, 1995; Carvalho, 2006).

Segundo o documento Organização Curricular e Programas, propostos para o Ensino Básico, o plano curricular do 1º Ciclo contempla como áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória: Português (que outrora se apresentava com a nomenclatura de Língua Portuguesa), Matemática, Estudo do Meio e ainda Expressões, de entre as quais se destacam as artísticas e físico-motoras (Ministério da Educação, 2004).

Para além das áreas disciplinares, o plano prevê ainda outras, de carácter não disciplinar, mas contudo obrigatório, devendo mesmo articular-se entre si e com as restantes áreas do currículo e constar explicitamente do projeto curricular da turma. As áreas em questão inserem-se na Formação Pessoal e Social, e, em conjunto com as primeiras, formam a Educação para a Cidadania (ibidem).

Os conteúdos temáticos e as opções metodológicas que deles surgem podem facilitar em larga escala o desempenho da cidadania, através do desenvolvimento de práticas democráticas, o que sugere que esta área favorece o enriquecimento pessoal e social da criança, não só através currículo explícito mas também do currículo implícito ou oculto, o qual que se relaciona maioritariamente com a formação cívica.

Compreender o meio nas suas características naturais, bem como a sua influência na vida humana e dos restantes seres vivos constitui uma das primeiras formas de consciência cívica, principalmente através do apreço pela natureza, e da tomada de consciência das sociedades como redes de interações sociais bastante complexas, que se gerem através da harmonia e do respeito (Roldão, 1995; Carvalho e Freitas, 2010).

Com efeito, o meio é tudo aquilo que nos envolve, contemplando, por isso, "diversas dimensões da vida do homem enquadrado na natureza e nos contextos sociais a que pertence" (Roldão, 1995, p. 33).

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, datado de 2001, "O conhecimento do Meio abarca todos os níveis de conhecimento humano", desde a experiência sensorial direta a conceitos mais abstratos e racionais (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001, p. 75).

Na mesma página do documento, é possível ler-se ainda:

O Meio pode ser entendido como um conjunto de elementos, fenómenos, acontecimentos, fatores e ou processos de diversa índole que ocorrem no meio envolvente e no qual a vida e a ação das pessoas têm lugar e adquirem significado. O Meio desempenha um papel condicionante e determinante na vida, experiência e atividade humanas, ao mesmo tempo que sofre transformações contínuas como resultado dessa mesma atividade (ibidem).

Para Roldão, o Estudo do Meio apresenta um carácter amplamente transversal por oferecer uma diversidade de áreas temáticas, desde a realidade natural à social, contribuindo para saberes de vária ordem, como: i) o desenvolvimento do espírito crítico, de análise e reflexão; ii) a compreensão e apropriação de realidades que apelam à sensibilidade para a diversidade e para a diferença; iii) a construção da identidade e o sentimento de pertença; iv) o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da abstração, pelo prazer da descoberta; v) a aquisição de atitudes e valores em relação ao mundo natural, cultural e social (Roldão, 1995).

O seu conhecimento implica, por conseguinte, a observação e análise dos fenómenos, factos e situações que conduzam à sua compreensão e à intervenção crítica na sociedade. É necessário que a criança entre em contacto com várias realidades, de modo a consciencializá-la acerca do meio em que vive, preparando-a simultaneamente para atuar em conformidade com o mesmo.

Deste modo, e "tomando meio no sentido plural de meios - contextos em que os homens vivem e com que interatuam", é igualmente essencial que a criança adquira as noções de relação que se estabelecem, nomeadamente homem/meio, visando a sua compreensão e as implicações nas vivências sociais, económicas e culturais dos indivíduos (Roldão, 1995, p. 27).

Tendo em conta o que já foi referido, é igualmente necessário não descurar as dimensões afetivas e motivacionais que se encontram na base das aprendizagens significativas, porquanto:

Estudar o Meio pressupõe, então, a emergência de componentes emocionais, afetivas e práticas de relação com ele, proporcionadas pela vivência de experiências de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de competências específicas no âmbito da área disciplinar de Estudo do Meio que a Escola, enquanto espaço para a formalização do conhecimento, deve promover (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001, p. 75).

A 23 de dezembro de 2011, o Despacho nº 17169/2011 suspende a validade do documento supracitado enquanto guia prático, sob pena de o mesmo conter ideias “ambíguas para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem”, tornando-o por isso “pouco útil”. Nesta sequência, é feita uma crítica ao termo ‘competências’, valorizando as aprendizagens por si só, uma vez que “os conhecimentos e a sua aquisição têm valor em si, independentemente de serem mobilizados para a aplicação imediata”. Através desta anulação, procura-se igualmente obter um foco central nas aprendizagens “essenciais” dos alunos, evitando desviar-se a atenção para outros aspetos, vistos como objetivos supérfluos, “generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis”, tal como indica:

O currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade. É decisivo que, no futuro, não se desvie a atenção dos elementos essenciais, isto é, dos conteúdos (...) (Diário da República, 2011).

No mesmo despacho, dá-se ainda a conhecer que esta é, simultaneamente, uma forma de, por um lado, reduzir “o excesso de regulamentação e burocracia”, e, por outro, conceder maior liberdade aos professores, confiando nos mesmos para que possam gerir o currículo da melhor forma que entenderem, adaptando-o aos contextos e aos diferentes grupos de alunos (ibidem).

Contudo, nem sempre o desvio dos conteúdos foi considerado prejudicial. De facto, Sebastião da Gama, na sua obra intitulada por Diário (escrita no final da década de 40) faz um grande apelo, referindo que, mais do que ensinar os conteúdos, é necessário que o professor ensine os alunos ‘a ser’. Nas suas palavras, “Antes que tudo, ser. (...) Mais que não ser ignorante, importa não ser mau, nem desonesto, nem impuro” (Gama, 2005, p.118).

Ainda assim, devemos-nos igualmente focar na atualidade e de como o processo de ensino-aprendizagem é agora encarado. Ao que consta no endereço eletrónico da Direção Geral da Educação (DGE), é através dos programas e das metas curriculares que o ensino e a sua avaliação se deverá processar, tendo-os como “documentos curriculares de referência”. Em conformidade com o seu quadro teórico apresentado, as metas curriculares (anteriormente homologadas como metas de aprendizagem) procuram concretizar a aprendizagem, enquadrada nos conteúdos programáticos a lecionar, pelo que se constituem como “meios privilegiados de apoio à planificação e organização de ensino”. As metas são ainda, uma tentativa de compatibilidade e aproximação de políticas educativas relativamente aos programas de avaliação do sistema de ensino que se alargam aos países ocidentais, sendo por isso uma tendência curricular internacional.

Estas indicações procuram substituir as competências gerais e essenciais do antigo documento, que, ao enfatizar a importância de aprender sem necessariamente, ter alguma competência associada, resgata antes os conhecimentos e as capacidades que deles advêm. Assim, neste momento será mais seguro, efetivamente, substituir o termo de ‘competências’ por metas curriculares, levadas a cabo pela reforma vigente.

Não pretendendo contestar nenhum dos pressupostos, e muito embora o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais seja um documento que entrou em desvigorização a partir de 2011, dele não se retira a validade das citações aqui enunciadas, nomeadamente sobre as suas noções do Estudo do Meio, enquanto área de múltiplas possibilidades.

De facto, o meio tem um sentido universal, opondo-se à ideia muitas vezes localista e artificial, patente em descrições exaustivas, observações e análises exclusivamente focadas na realidade próxima, no que se observa por contacto direto e no que se percebe justamente através do imediato. Convocando Roldão, esta redução leva à sua desvalorização, como se o “«meio» tivesse muros que separam os homens daqui e os de além, os de hoje e os de ontem, os semelhantes dos diferentes...” (Roldão, 1995, p 16).

Ainda no documento referente ao Currículo Nacional do Ensino Básico, outra das afirmações à qual não se desvia a sua veracidade é a oportunidade de inter-relação do Estudo do Meio com outras áreas disciplinares – e até mesmo não disciplinares – nomeadamente do Português “através do registo de uma observação; resumo de um texto recolhido; escrita ou reescrita de um texto temático individual ou coletivamente; discussão dos caminhos a seguir; organização da informação e decisão sobre a melhor

forma de a apresentar” e da Matemática, pela “organização de dados por categorias, em quadros, tabelas e ou gráficos de barras, leitura e elaboração de plantas e mapas” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, p. 77).

Mais uma vez, e muito embora o documento já não se trate de um guia oficial, não significa porém que contenha instruções que o professor deva ignorar na sua prática pedagógica. Para além disso, o mesmo procura encarar o 1º Ciclo como um ciclo de estudos integrados, incidindo ainda sobre o carácter fortemente transversal da área de Estudo do Meio, tema central de toda esta investigação.

Embora os programas e respetivas metas curriculares tenham sofrido alterações desde os documentos aqui apresentados, ao readaptarem-se às mudanças e às exigências da atualidade – nomeadamente o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001) e Organização Curricular e Programas (2004), relativamente ao Português e à Matemática, o mesmo não acontece relativamente aos programas de Estudo do Meio e Expressões, inalterados desde então. Isto coloca, igualmente, outra questão: será que, sendo todas estas áreas curriculares disciplinares uma componente de frequência obrigatória no 1º Ciclo, não se estará a dar primazia às áreas de Português e Matemática, sem olhar ao imenso valor pedagógico que as restantes representam?

O Estudo do Meio compreende em si várias ciências, sendo por isso, talvez impossível isolá-lo, devido à sua natureza integradora: tem tópicos relativos à Geografia, Biologia, Economia, História, Físico-Química, entre outros, numa perspetiva integrada (Roldão, 1995; Carvalho e Freitas, 2010). Esta visão global é importante pois as crianças desta faixa etária tendem a olhar a realidade como um todo (Roldão, 1995).

De todos estes contributos científicos, os que apresentam maior dimensão tendo em conta a estrutura curricular vigente são a História e a Geografia e as Ciências da Natureza (Ministério da Educação, 2001; Carvalho e Freitas, 2010).

As duas primeiras procuram dar resposta ao fruto da experiência da própria criança, que questiona o conhecimento através da procura de evidências no seu meio social, funcionando como importantíssimos veículos de conhecimento e compreensão do mundo (Carvalho e Freitas, 2010).

Através das aprendizagens destes domínios, de um modo progressivo, os processos cognitivos vão também dando lugar aos conceitos de espaço, no caso da Geografia e de tempo, no caso da História.

O contacto com elementos geográficos facilita a compreensão do espaço, enquanto circundante de determinada área e até do próprio indivíduo, bem como da sua representação. O trabalho a desenvolver poderá adotar uma grande diversidade de metodologias e estratégias, desde a construção e análise de mapas, à observação direta/indireta (Carvalho e Freitas, 2010).

De igual modo, o contacto com acontecimentos históricos vai possibilitar a construção gradual de referentes temporais importantes, e por isso, significativos, que mais tarde se processam em fatores de estruturação de um conceito de tempo progressivamente mais aprofundado e operativo, ainda que sejam noções que geralmente, tendem a causar alguma confusão nas primeiras idades (Roldão, 1995).

Já as Ciências relacionam-se com “o estudo, a interpretação e a aprendizagem sobre nós mesmos e o ambiente que nos rodeia, através dos sentidos e da exploração pessoal” (Reis, 2008, p. 15).

A par do referido, as mesmas devem estar ao alcance de todos, enquanto cidadãos, num “mundo repleto de produtos e de indagação científica” (Martins et al., 2007, p. 18). Neste sentido, a literacia científica deverá constar de uma necessidade, na medida em que auxilia na tomada de decisões do quotidiano, na envolvimento de questões de domínio público no âmbito das Ciências e das Tecnologias, e por último, na partilha de sentimentos como a emoção que advém de uma verdadeira compreensão e atuação no mundo natural (ibidem).

É ainda importante que se estabeleça um contacto direto com as Ciências logo nos primeiros anos de escolaridade, pois trata-se de um excelente instrumento para: i) responder e alimentar a curiosidade das crianças, convocando a admiração, o entusiasmo e o interesse pelas atividades científicas (Cachapuz, Praia e Jorge, 2002; Pereira, 2002; citados por Martins et al., 2007); ii) inculcar uma imagem positiva sobre o mundo científico (Martins, 2002, citado por Martins et al., 2007); iii) desenvolver um espírito crítico e proactivo (Lakin, 2006; Tenreiro-Vieira, 2002; citados por Martins et al., 2007) e por último, iv) transmitir conhecimentos úteis e de significado social (Santos, 2001; Fumagalli, 1998; citados por Martins et al., 2007).

Adotando a visão de Reis, a ciência tem o benefício de se poder adaptar a qualquer tópico em estudo, bem como a qualquer idade, evitando atividades de cariz artificial e descontextualizado. O autor defende igualmente que a apropriação dos conhecimentos deve ser acompanhada pela aquisição de atitudes e capacidades. Neste sentido, o trabalho investigativo dá resposta à curiosidade inata das crianças, cientistas

por natureza, levando-as a adquirir noções essenciais ao seu desenvolvimento cognitivo e pessoal (Reis, 2008).

Tendo em conta as várias disciplinas de estudo que participam ativamente no currículo de Estudo do Meio, parece agora importante definir os parâmetros em que as mesmas se podem associar, através de conexões entre temas em simultâneo.

Para tal, convido os autores Carvalho e Freitas (2010), que se debruçaram sobre esta questão com vista a elucidar e a distinguir as diferentes formas de integração disciplinar, tidas como 'multidisciplinar', 'pluridisciplinar', 'transdisciplinar' e por último, 'interdisciplinar', como sendo o conceito que mais interessa neste estudo.

Em primeiro lugar, a integração disciplinar consiste numa “forma de ensino que estabeleça uma qualquer articulação entre duas ou mais disciplinas” (Pombo et al., 1993, p. 11, citados por Carvalho e Freitas, 2010, p. 10).

Seguidamente, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade são vistos muitas vezes, como sendo sinónimos, entendendo uma justaposição de disciplinas; a diferença entre elas reside no facto de a multidisciplinaridade pressupor disciplinas diversificadas, sem ligação aparente, e de a pluridisciplinaridade subentender disciplinas que se assemelhem nos seus campos de conhecimento. A transdisciplinaridade, é, em contraponto, a unificação de várias disciplinas através dos seus fundamentos comuns (Pombo et al., citados por Carvalho e Freitas, 2010).

Por último, a interdisciplinaridade “não se contenta com uma simples participação de diferentes disciplinas, pois procura utilizar esta participação diversa para tentar operar uma síntese entre os métodos utilizados” (Resweber, 1981, p. 68, citado por Carvalho e Freitas, 2010, p. 10).

Ainda de acordo com Carvalho (2006), a interdisciplinaridade prende-se pois, com a extensão da aplicação de conhecimentos de uma dada área a outra, ao “mediar as divisões e fragmentações dos saberes, (...) e, ainda, articular de modo eficaz, via currículos, programas de ensino, projetos de pesquisa (...)” (Paviani, 2004, p. 17, citado por Carvalho, 2006, p. 13). Assim, de um modo geral, a interdisciplinaridade prevê a mediação entre as várias áreas do saber, encurtando o distanciamento entre elas.

4. POSICIONAMENTO DO ESTUDO DO MEIO NOS CURRÍCULOS E PROGRAMAS ESCOLARES

Os currículos propostos para a área de Estudo do Meio baseiam-se sobretudo num alargamento progressivo de horizontes, motivando as crianças a descobrir cada vez mais sobre o mundo que as rodeia (Roldão, 1999).

De facto, o Estudo do Meio é encarado como uma área bastante abrangente, tendo a denominação de *Social Studies* nos Estados Unidos da América. A sua tradução para português é *Estudos Sociais*, o que à partida sugere uma ampliação dos conteúdos, pois, como já foi referido anteriormente, o ser humano aprende socialmente no meio em que vive, isto é, ao conviver nos múltiplos contextos e grupos a que pertence. Aos Estados Unidos juntam-se ainda alguns países anglo-saxónicos e escandinavos da Europa, os quais talvez tenham aderido a esta forma de currículo em resposta aos programas escolares devido às tradições curriculares e filosóficas destas nações (ibidem).

Este *expanding horizons curriculum* tem como fundamento partir das realidades observadas e experienciadas no meio próximo, como ponto de partida obrigatório da progressão do estudo da realidade social e ambiental que se pretende estudar. Neste sentido, o método curricular em questão pretende uma abordagem de conteúdos do específico para o geral, tal como também se manifesta no programa de Estudo do Meio em vigor. O mesmo, na sua atual formulação, tende a partir do próximo para o distante, do familiar para o desconhecido, do presente para o desconhecido, do presente para o passado e do eu para os outros (ibidem).

Já se tem como facto que a área de Estudo do Meio permite a promoção de aprendizagens relevantes e a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno. No entanto, se a sua exploração for demasiado limitada, corre-se o risco de empobrecer a área, bem como as suas potencialidades inerentes.

Portanto, segundo Roldão, deve-se apostar numa visão que não seja excessivamente focalizada no próximo, no observável e no concreto, sob pena dos alunos não expandirem os seus horizontes, tal como é previsto que aconteça num programa tão alargado (Roldão, 1995).

Outros autores aludem que as aprendizagens deverão respeitar uma certa evolução, ao partir do concreto para o abstrato. Piaget sustenta que o desenvolvimento intelectual processa-se em quatro estádios consecutivos, cuja ordem de sucessão é

constante. Cada estágio decorre do precedente por um processo integrativo, resultante de reestruturações ininterruptas. Estes estágios correspondem a diferentes formas de ver, compreender e agir sobre o mundo e que culminam no pensamento adulto (Monteiro e Ferreira, 2007).

Os quatro estágios são o “sensoriomotor (do nascimento até cerca dos 2 anos)”, “pré-operatório (2 aos 6/7anos)”, “operações concretas (6/7 aos 11/12 anos)” e ainda “operações abstratas (11/12 aos 16 anos)” (ibidem, p.158). Deduz-se que no 1º Ciclo, as crianças se situam fundamentalmente entre o estágio pré-operatório e o estágio das operações concretas, os quais deverão ser explorados tendo como base o concreto e o palpável, para só posteriormente, colocar as mesmas em contacto com conceitos cada vez mais abstratos (ibidem).

No entanto, tendo em conta a estrutura curricular proposta através do alargamento progressivo, parece que estes pressupostos tendem a limitar os horizontes do conhecimento e não a expandi-lo, como vulgarmente se pensa (Roldão, 1995).

Também Bruner teve a preocupação de aplicar as suas concepções sobre o processo cognitivo à sala de aula, considerando que as aprendizagens deverão ser compatíveis com as diferentes fases de representação.

Através de fases progressivas por si enunciadas, tal como Piaget, procura dar resposta às mesmas com estímulos adequados, numa progressão que parte igualmente do palpável para o não palpável. A estas fases deu o nome de modos de representação, subdivididos em três estágios: *enativo* – ligado à ação e à manipulação; *icónico* – ligado a representações mentais dos objetos; e *simbólico* – ligado ao simbolismo e aos significados mais abstratos (Monteiro e Ferreira, 2007).

Em contraponto, Bruner propõe inovadoramente o que designa por currículo em espiral, no qual qualquer tema pode ser abordado em diferentes fases de desenvolvimento, desde que se adegue e adapte às mesmas, de um modo favorável à aprendizagem. Através deste conceito, é da opinião que os professores desempenham um papel fundamental, pois “podem ser desafiadores ensinando às crianças qualquer assunto, adaptado ao seu estágio de desenvolvimento” (ibidem, p. 165).

Porém, estes dois psicólogos parecem concordar entre si no facto de que os alunos devem ser confrontados com situações que constituam desafios às suas capacidades, evitando confrontá-los apenas com questões de “rotina, triviais e repetitivas” (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinsky, 2002, p. 31).

É nesta sequência de ideias que assenta a opinião de Roldão. Nem sempre partir do individual para o genérico origina mais e melhores resultados. Ainda que esta se constitua numa experiência substancialmente significativa para a criança, é imprescindível considerar que a experiência não se traduz somente na observação direta, mas também por vivências interiores, pelo recurso à imaginação e ao que se ouve contar ou até mesmo pelo que se alcança através da utilização das novas tecnologias. Assim se comprova que neste mundo globalizado, cada vez mais se tem acesso ao que à primeira vista parece longínquo ou inatingível, suprimindo a distância física que separa oceanos e continentes (Roldão, 1995).

Alargar horizontes remete para uma visão mais ampla e aberta do mundo, dos outros e de si próprio, havendo por esta razão a necessidade de encarar o Estudo do Meio como "área de abertura para o mundo, para a diversidade da realidade física e social, para a riqueza de conhecimentos e experiências", que possam efetivamente cativar a criança na compreensão do mundo em que vive e ao qual pertence, ampliando as suas experiências e diversificando o seu universo de referências (ibidem, pp. 15,16).

Por conseguinte, nem sempre o que é mais próximo é mais aliciante ou mais apelativo. Pelo contrário, há o risco de uma dada realidade já ser tão familiar que se torna desinteressante, quando comparada a um mundo ainda desconhecido e por descobrir, pois a primeira não contribui para gerar curiosidade e procura de significado (ibidem).

Kieran Egan é um dos autores que corroboram esta teoria, ao dedicar a sua investigação ao estudo das aprendizagens das crianças a partir do distante, do fantástico e do imaginado. Defende, por ora, o encorajamento educacional, aliado ao desenvolvimento das capacidades de criatividade e imaginação, uma vez que também se tratam de poderosos instrumentos de construção do conhecimento, igualmente indissociáveis de todos os processos racionais. A ciência é, pois, motivada pelo motor da imaginação, grande propulsora do questionamento, da formulação de hipóteses e da ponderação de alternativas (Egan, 1994).

Apesar de ser uma realidade ainda negligenciada na prática educativa ocidental, a mesma testemunha que as crianças dão sentido à experiência concreta através da aplicação de conceitos, que embora abstratos, contemplam um grandioso cariz afetivo (Egan, 1994; Roldão, 1995).

A realidade próxima, "diretamente observável e experimentada diariamente" (Roldão, 1995, p. 18) não é a única realidade familiar para a criança, nem tão pouco a única que desperta na criança a vontade de aprender sobre a mesma. Se é um facto de

que as aprendizagens têm de partir das experiências das crianças, também o é a importância de se ligarem aos seus desejos e motivações.

Tal não significa porém, que se deva assumir que as situações distantes são mais atrativas que as próximas. As situações próximas poderão ter tanto ou mais interesse, desde que sejam exploradas de forma adequada e adaptadas à faixa etária.

O professor tem então o papel primordial de fazer com que os alunos despertem para o mundo que os rodeia, ao "redescobrir o seu quotidiano, procurando o que há nele de fascinante, desconhecido e estimulante na realidade rotineira a que estão tão habituados" (Roldão, 1995, p. 26).

Por último, importa salientar que este professor, pautado pela exigência do ensino, tem o papel de organizar e gerir todo o processo de ensino-aprendizagem. Sendo o 1º Ciclo uma área em que maioritariamente prevalece o regime de monodocência, cabe ao docente proceder ao carácter interdisciplinar e integrador dos conteúdos (Carvalho e Freitas, 2010).

Tal poderá ser conseguido através de uma simples justaposição de assuntos, remetendo assim para a pluridisciplinaridade, a qual os mesmos autores consideram estar na base do processo normal da apresentação dos conteúdos escolares. Contudo, é necessário um investimento "que aponte para uma apropriação integrada da realidade (...) que promova a interdisciplinaridade, ou, no mínimo, a articulação de diferentes saberes" (INIDE, 2005, p. 15, citado por Carvalho e Freitas, 2010, p. 11).

Finalizo este capítulo citando Gama nas suas sábias palavras: ser professor é uma arte, pois a cada dia tem de "adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estarem interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor" (Gama, 2005, p. 72).

CAPÍTULO II – O Meio...

METODOLOGIA DE PESQUISA

A escolha da metodologia deverá estar intimamente ligada com o problema e as intenções do estudo, bem como o conhecimento que se pretende construir a partir do mesmo. Por conseguinte, toda e qualquer investigação deve ainda situar-se num paradigma, isto é, num “sistema de crenças, princípios e postulados que dão sentido e rumo às práticas de investigação” (Serrano, 2004, p. 112) satisfazendo assim todas as suas necessidades.

Deste modo, considerando a natureza do problema a investigar, o contexto observado e os objetivos a alcançar através do estudo, o plano de investigação que convergiu para a elaboração do presente Relatório seguiu o método de abordagem relativo às Ciências Sociais e Humanas, assente no paradigma qualitativo e interpretativo. Uma vez que a investigação terá emergido do contexto educativo de 1º Ciclo em que realizei a Prática de Ensino Supervisionada, e ainda das experiências e vivências decorrentes da minha prática pedagógica durante esse período, era espectável a escolha da metodologia em questão.

Sendo esta investigação realizada em campo, no qual se observam os sujeitos no seu contexto natural, o paradigma qualitativo e interpretativo preserva a autenticidade de todo o seu carácter humano subjacente. De facto, Teis e Teis (s.d., p. 1), apontam que a “abordagem qualitativa tem-se afirmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação”. Ainda segundo Afonso (2005), é um método humanístico por excelência, pois preocupa-se com a recolha de informação “fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social (...) com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”, assegurando genuinamente as formas de agir, pensar e comunicar dos investigados (p. 16).

1. A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA E INTERPRETATIVA

O paradigma dominante da investigação em educação é a investigação do tipo quantitativo, aquele que mostra resultados mensuráveis relevantes que influenciam o ensino e a aprendizagem, através da utilização sistemática de processos de medida, métodos experimentais, análise estatística e modelos matemáticos (Fernandes, 1991).

No entanto, é de reforçar que nem sempre este paradigma se adequa ao problema em estudo, na medida em que apresenta algumas limitações, exatamente por muitas das problemáticas despontadas na educação não serem, do ponto de vista metodológico,

viáveis de se transformarem em números. É neste contexto que a investigação qualitativa sobrevém como resposta às limitações reveladas pelo paradigma quantitativo (ibidem).

De acordo com os autores Walsh, Tobin e Graue (2010) as abordagens qualitativas são “extremamente vantajosas e estimulantes” para as investigações decorrentes do campo educativo (p. 1037).

Bolster (1983, citado por Walsh, Tobin e Graue, 2010) defende que esta é a metodologia que:

(...) revela maior potencial para gerar um conhecimento que seja proveitoso e interessante para os professores (...) esta abordagem tem como enfoque os significados situados que incorporam as variadas reações e perspectivas dos alunos. Em comum com a perspectiva do professor, ela contempla as causas e motivações dos vários acontecimentos em toda a sua multiplicidade; a sala de aula é vista como um sistema social complexo em que se operam influências diretas e indiretas (p. 1040).

Para Alves e Azevedo (2010), a Educação, quando submetida a procedimentos de pesquisa, é inevitavelmente acompanhada por aptidões intuitivas e imaginárias por parte do investigador, principalmente quando nela concorrem metodologias assentes num carácter qualitativo. Contudo, as mesmas não deverão ser entendidas como ‘dons’ ou habilidades inatas, mas sim como "resultado da formação teórica e dos exercícios práticos" (p. 47) daquele que investiga, acabando por ser fruto quer da experiência, quer da visão subjetiva do indivíduo.

Isto vem mostrar que a investigação do tipo qualitativo, apesar das suas inúmeras vantagens, também tem as suas limitações, sendo a “questão da objetividade (...), na opinião de muitos autores, o problema correspondente para a investigação qualitativa” (Fernandes, 1991, p. 66).

Parecendo evidente que há vantagens e desvantagens em cada um dos paradigmas da investigação, caberá ao investigador, adaptar a metodologia em função do que pretende descobrir e como o pretende descobrir. Neste estudo em particular, a metodologia qualitativa foi a mais indicada, uma vez que não pretendo através do mesmo, quantificar dados, mas sim interpretá-los dada a experiência realizada em campo. Para um melhor entendimento do que é, concretamente, uma pesquisa qualitativa, aprez-me mencionar alguns autores que se debruçaram sobre as suas peculiaridades, ainda que nem sempre se incluam em simultâneo nos estudos desta natureza.

Denzin (1994), citado por Aires (2011), 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 (p.16).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características fundamentais: i) é analisada à luz do seu ambiente natural, pelo que o investigador deverá, direta ou indiretamente, frequentar o local de estudo, de modo a fazer parte integrante de todo o procedimento; ii) é descritiva, sendo que os acontecimentos são relatados de forma exaustiva e minuciosa através de imagem e/ou palavra, não pretendendo a quantificação de dados; iii) tende a valorizar mais os processos e não tanto os resultados; iv) inicia-se, geralmente, de um modo abstrato e indutivo, sendo só após a análise e interpretação de dados consoante fundamentação teórica, que se direciona para um estreitamento de significados cada vez mais concretos; v) por fim, é uma teia de significados, na medida em que o investigador deverá dar primazia ao pensamento e sentimentos humanos, tentando compreender as interpretações simbólicas que os observados fazem do mundo e do meio (social, religioso, ambiental, entre outros) que os envolve e de que modo estas se refletem nas suas ações e comportamentos.

Já Bisquerra (1989, pp. 257-258) acrescenta alguns pontos fundamentais, ao assumir que a mesma investigação apresenta não cinco mas sim dez características gerais: i) o investigador é um “instrumento de medida”, devendo procurar ser o mais objetivo possível, recorrendo à autodisciplina, à autoconsciência e à reflexão para que possa produzir efetivamente uma pesquisa aprofundada da compreensão da experiência dos sujeitos observados; ii) pode-se realizar através de “estudos intensivos de pequena escala”, isto é, casos muito especiais que geralmente não podem ser analisados através de uma abordagem quantitativa, pois prevê-se o estudo das situações normais no ambiente natural onde as mesmas ocorrem; iii) as teorias e hipóteses não devem ser testadas, mas sim geradas e impulsionadas pelo estudo; iv) não existem regras de procedimento, pelo que se apresenta como uma investigação de natureza flexível e evolucionária, ao basear-se sobretudo na intuição e nos aspetos artísticos daquilo que é observado; v) é uma investigação holística, na medida em que a mesma é vista como um todo, não se devendo dividir em variáveis; vi) é recursiva, ou seja, à medida que a investigação avança, os dados recolhidos contribuem para a sua interpretação, apontando para um desfecho em mutação constante, pelo que o problema inicial pode sofrer várias

alterações no decorrer do estudo até se adequar plenamente ao que se quer descobrir; vii) os dados recolhidos são reconhecidos, diferenciados e classificados através de um processo de categorização; viii) embora não seja permitida a análise estatística dos dados, poderão realizar-se contagens de frequências e categorizações variadas; ix) prevê a descoberta acidental de dados que não se esperavam, mas que se podem incorporar para enriquecer e fortalecer a pesquisa (a este fenómeno se dá o nome de *serendipity*); x) e por último, deverá ser emocionalmente satisfatória para o indivíduo, tornando-se necessário assegurar que as vivências por si experienciadas e/ou observadas sejam perceptíveis e comunicáveis.

A pesquisa qualitativa é ainda, algumas vezes, conotada de 'interpretativa'. Forçosamente, todas as pesquisas exigem interpretações, especialmente quando estudam o comportamento humano (Stake, 1999).

O carácter interpretativo que se encontra geralmente presente nesta metodologia faz-nos questionar o significado da informação recolhida, pelo que se trata de uma investigação "interativa, concebida através de um processo contínuo de significados. Estes surgem através da arrumação de indicadores, que se destacam nas observações e que têm ligação com o problema" (Esteves, 2008, p. 103). Os indicadores poderão revestir-se de múltiplas formas, tais como palavras, frases, padrões de comportamento, entre outros.

Para melhor exprimir o significado das interpretações que poderão advir de uma metodologia qualitativa, o autor supracitado parece dar ênfase ao sexto ponto enunciado por Bisquerra (1989), uma vez que as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida permitem uma compreensão gradual dos factos e uma reflexão progressiva sobre os mesmos, originando um movimento de 'vai e vem', entre os novos dados que vão sendo coligidos e as novas construções de conhecimento que daí surgem (Esteves, 2008).

A coletânea desses mesmos dados irá depender formalmente do contexto, do tema e das possibilidades de estudo do problema enunciado, e consiste, em última instância, no 'meio' utilizado para alcançar um 'fim' maior: a análise interpretativa.

2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Entendem-se por instrumentos de recolha de dados todas as ferramentas, meios ou métodos suscetíveis de utilizar no decorrer de uma investigação (Sousa, 2009).

A etapa de levantamento de dados é crucial em qualquer investigação, pois ocorre de forma direta ou indireta no terreno a investigar, de modo a permitir uma apreciação geral de todo o material recolhido, construindo assim, conceitos que se articularão com a teoria (Guerra, 2006).

O presente estudo, para além de se situar num quadro paradigmático simultaneamente qualitativo e interpretativo, recorre também a diferentes técnicas de recolha de dados: não documentais e documentais.

Relativamente aos primeiros, destaca-se sobretudo a observação naturalista, aquela que se realiza por via direta em contexto, o que equivale a dizer que são observados os acontecimentos no seu ambiente natural (Bogdan e Biklen, 1994).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), o ato de observar consiste numa fase intermédia da investigação, ocorrendo após uma fase mais teórica e exploratória do problema-alvo, mas antes da fase conclusiva do estudo. Serão as leituras, aliadas ao que se observa na prática, que irão possibilitar a verificação do estudo (isto é, as respostas às questões levantadas pela problemática). Os mesmos autores afirmam ainda que “a observação pode tomar a forma da experimentação” (p. 155).

Uma vez que a presente investigação decorre da prática de Estágio, o investigador é sumamente o professor e o investigador, pois observa e está simultaneamente envolvido no grupo observado, podendo mesmo participar no decorrer da ação. Para Léssard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994), a observação participante possibilita a interação entre o observador e o observado, na qual o investigador se assume como o principal instrumento de observação (Bogdan e Biklen, 1994).

Tratando-se o público-alvo crianças de 1º Ciclo do Ensino Básico, o investigador deverá adotar uma atitude o menos intrusiva possível, evitando assim alterar comportamentos naturais e espontâneos por parte dos sujeitos observados. Em contrapartida, pode e deve entrar na rotina escolar da criança e na sua vivência durante o tempo que está na escola, para que assim possa recolher informações pertinentes sobre o que observa (Léssard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994; Bogdan & Bilken, 1994).

Deste modo, para que exista um rigor científico durante a observação participante é importante que o investigador tenha a consciência de que se deve distanciar o suficiente

do contexto, com vista a deter um olhar o mais objetivo possível sobre o mesmo. No entanto, é igualmente fundamental estabelecer relação entre o investigador e as pessoas em estudo ao longo do decorrer do processo, manifestando competências comunicativas seja como transmissor seja como ouvinte em relação aos observados (Bogdan e Biklen, 1994).

O investigador tem então um papel fulcral de impulsionar este contacto próximo entre ambas as partes, procurando compreender o público e dando-se a conhecer ao mesmo, com o intuito de conquistar a sua confiança, sendo este um fator essencial para uma investigação eficiente e bem sucedida (ibidem).

Não obstante, a recolha documental surge na investigação como um complemento à pesquisa, consentindo assim que o investigador encontre respostas às questões formuladas (Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994). A presente investigação serviu-se de dois métodos documentais distintos: os diários e o registo fotográfico, os quais seguidamente mereceram a minha atenção do ponto de vista referencial teórico.

2.1. Diários: narrativas de experiência

Durante a observação é comum o recurso a diários de bordo ou notas de campo, sendo estes “documentos privilegiados para o registo dos dados recolhidos” (Léssard-Hérbert, 1996, p. 103).

Auxiliam, igualmente, na anotação de todo o processo que a investigação vai sofrendo, através da grandiosa oportunidade de registar o quotidiano de forma reflexiva e introspectiva (Léssard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994; Afonso, 2005), podendo igualmente conter atitudes, reações e comportamentos inesperados por parte dos observados ou até mesmo dados e acontecimentos significativos.

Na verdade, os diários são registos de cariz descritivo e compreensivo, redigidos no próprio momento e no campo de observação, narrando com mais ou menos pormenor o que o observador vê, ouve, experimenta e pensa, durante o decorrer dos acontecimentos e da sua reflexão pessoal (Sousa, 2009).

Têm como propósito retratar a realidade o mais detalhadamente possível e com o rigor exequível num contexto específico; contudo, é ainda um espaço aberto para os desabaços e pensamentos do dia-a-dia, permitindo uma exposição de sentimentos mais pessoal e íntima (Rodríguez, Flores e Jiménez, 1999).

Em suma, são contributos qualitativos “usados nos sistemas narrativos, tratando-se

essencialmente de retrospectivas escritas em que se regista a própria experiência vivencial ou se relatam acontecimentos e comportamentos observados” (Sousa, 2009, p. 260).

2.2. Fotografias contadoras de histórias

No estudo qualitativo, recorre-se regularmente aos registos fotográficos, pois “são fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizados para compreender o subjetivo e são frequentemente analisados indutivamente.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183).

Atualmente, a fotografia apresenta-se como uma das maiores manifestações artísticas e expressivas da humanidade. O seu envolvimento nas ciências sociais fazem com que esta seja uma ferramenta fundamental nas mais variadas pesquisas, sendo para além disso, uma aproximação de culturas, já que a imagem transmitida raia com o intuito de uniformizar linguagens, descodificando códigos comunicativos (Jolly, 2003, citado por Sarabia, s.d.).

Este método pode ser, simultaneamente, uma forma de o investigador ilustrar de um modo mais elucidativo determinadas observações realizadas no terreno, imortalizando situações ou acontecimentos, visto que “O efeito da presença de uma máquina fotográfica também pode ser explorado de forma a desencadear informação sobre o «melhor» que os sujeitos têm ou querem mostrar” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 141).

Neste fio conducente, o produto fotográfico ganha ‘vida própria’ funcionando como um verdadeiro narrador dos acontecimentos vividos, pois:

Na perspetiva do autor da fotografia, diversos aspetos lhe foram motivadores a congelar aquele instante, a interromper o momento da realidade, causar um recorte num instante histórico e o transportar no tempo. Este é seu instrumento que, tamanha a sua importância, chega a inverter a relação da operação, passando de instrumento a autor (...) (Sarabia, s.d., p. 4).

A mesma autora acredita que as fotografias poderão ser alvo das mais variadas interpretações que lhes são inerentes enquanto obras de arte, que dependem, em larga escala, da visão única de cada indivíduo sobre o mundo e suas representações (ibidem).

Esses múltiplos caminhos vão necessariamente, reconstituir a essência do objeto, transportando os seus leitores para um determinado tempo e espaço. É aqui que se dá a “importância maior do registro de imagens e da sua valorização como componente do método de pesquisa, pois neste contexto [as fotografias] serão «contadoras de histórias»” (Sarabia, s.d., p. 3).

CAPÍTULO III – O Fim...

ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

I. ATIVIDADES

Numa primeira parte deste capítulo, aprez-me recordar algumas atividades realizadas em campo, planeadas segundo o foco da interdisciplinaridade a partir do Estudo do Meio, tema central do presente projeto. As atividades aqui mencionadas foram selecionadas de entre o leque de propostas multifacetadas a que me propus realizar durante o Período de Estágio, pretendendo assim evidenciar vários conteúdos dos diferentes Blocos que compõem o programa.

1. ATIVIDADE 1 – A Manta do 3º B

“A Manta – uma história aos quadradinhos (de tecido)” é uma obra de literatura infanto-juvenil de uma autora portuguesa, Isabel Minhós Martins. Esta narrativa traduz uma história de família, na qual uma manta de retalhos, costurada por uma avó, desempenha um papel fundamental.

Cada pedacinho de tecido tem uma história para contar sobre um dos membros da família, histórias essas que a avó relembra junto dos seus netos, com nostalgia e saudade. Os netos, muito atentos e curiosos, querem descobrir o enredo por detrás de cada um dos pequenos retalhos. A senhora, repetidamente, diz a mesma frase “Ah, esse não tem nada para contar!”, mas então lá se lembra de um episódio vivido na companhia daqueles que mais ama, contando e revivendo, com entusiasmo, esses momentos. As peripécias são as mais variadas: o avental da bisavó, no qual esta guardou uma carta do Tio Luís, a dizer que estava tudo bem; uma saia da “maluca da tia Bárbara”, que até foi presa por a vestir; uns calções de xadrez do Filipe, que os rasgou por ter a mania de andar de bicicleta com os olhos fechados...

Certo dia, a avó morre. Embora tenha deixado de herança coisas muito valiosas, como “dois palácios, três quadros de pintores famosos, terras grandes e pequenas, e algumas jóias de rainha”, aquilo que a família mais apreciava e queria ter de recordação, era a manta, “mais valiosa que tudo o resto”... Ficou então decidido que a manta ficava um mês em casa de cada uma das filhas, fazendo com que a sua presença e as suas histórias trouxessem a memória da avó, a qual lembravam com muito amor.

Esta história esteve então na base da construção de uma manta de turma, a Manta do 3º B, elaborada não só através do seu registo escrito e gráfico, mas também a partir das suas histórias de vida.

1.1. Motivação

Tendo o Estudo do Meio uma ampla vertente humana, é importante que esta não esmoreça mas sim que ganhe a sua preponderância no currículo. Este lado mais humanizado desta área exige que o professor vá em busca de estratégias e recursos motivadores da aprendizagem, para que esta se traduza numa experiência com sentido e significado para os alunos.

Com esta atividade, pretendi desmistificar a ideia muitas vezes levantada de que uma obra de literatura infanto-juvenil passa sobretudo pelo estudo e exploração da língua – neste caso, o Português, – por se tratar de um texto escrito. Não pretendendo afirmar o contrário, julgo que existe legitimidade não só para se tratar de um excelente recurso para a exploração do Português, mas também de outras áreas, se a obra assim o permitir. Quase sempre (senão sempre) as obras são dotadas dos mais diversos temas, permitindo conceber ligações entre os mesmos, transpondo-os para a vida real e para os tópicos que constam do currículo em vigor.

Por estes motivos, considerei que poderia utilizar a obra mencionada para introduzir as temáticas do Estudo do Meio, relativas ao Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das instituições, recaindo nomeadamente sobre os membros da família, passado familiar e história pessoal. A manta, enquanto produto artesanal, é ainda uma tradição portuguesa, servindo como incentivo aos tópicos de Estudo do Meio que se seguem: as tradições e costumes regionais.

Ao trazerem para o Colégio um ‘pedacinho’ de si, em tecido, tal como na obra, as crianças partilharam as suas vivências, pelo que se valorizou a história individual de cada uma e o seu contexto familiar. Permitiu ainda partir à descoberta e explorar os temas subjacentes das outras áreas curriculares, como o Português, a Matemática e a Expressão Plástica.

1.2. Integração no currículo

A presente atividade teve um foco particular na área de Estudo do Meio, partindo do Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das instituições, com referência aos seguintes tópicos:

- Os membros da sua família;
- Passado familiar mais longínquo e história pessoal.

Assim sendo, os objetivos específicos desta atividade foram:

- Valorizar experiências pessoais e episódios familiares;
- Relembrar a história pessoal e refletir, em grande grupo, a sua importância para a nossa identidade, através dos exemplos dados por cada elemento do grupo.

Não esquecendo o carácter interdisciplinar desta atividade, a mesma pretendeu ir ao encontro das seguintes capacidades transversais:

- Ouvir os outros e esperar pela sua vez de falar;
- Produzir um discurso, utilizando a palavra de uma forma clara, pertinente e audível;
- Ser capaz de justificar escolhas e opções.
- Reconhecer padrões e frisos a partir de possíveis elementos dos retalhos;
- Sintetizar e expor textualmente as ideias principais do discurso ao escrever uma breve narrativa com base na sua experiência de vida (escrever sobre si próprio);
- Aperfeiçoar o texto e cuidar da sua apresentação final;
- Encarar-se como elemento individual fulcral na organização e funcionamento do grupo (sentimento de pertença).

1.3. Metas curriculares

Estudo do Meio

Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social

Subdomínio: Compreensão Histórica Contextualizada

- ☐ Meta Final 14) O aluno sistematiza conhecimentos de si próprio, da sua família, comunidade, história local, nacional e europeia relativamente ao passado próximo e ao passado mais longínquo. (O aluno estabelece relações de parentesco (direto e colateral) até à 3.^a geração. O aluno descreve aspetos significativos da história pessoal e familiar).

Português

Domínio: Leitura e Escrita

- ☐ Meta 14) Planificar a escrita de textos (registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as).

- ☐ Meta 15) Redigir corretamente (utilizar uma caligrafia legível; usar vocabulário adequado; trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos).
- ☐ Meta 19) Escrever textos diversos.
- ☐ Meta 20) Rever textos escritos (verificar se o texto contém as ideias previamente definidas; verificar a adequação do vocabulário usado; identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha).

Matemática

Domínio: Geometria e Medida

Subdomínio: Geometria - Figuras geométricas

- ☐ Meta 10) Identificar figuras geométricas numa composição e efetuar composições de figuras geométricas (2º ano).
- ☐ Meta 11) Distinguir atributos não geométricos de atributos geométricos de um dado objeto (2º ano).
- ☐ Meta 8) Identificar eixos de simetria (3º ano).

Expressões

Domínio: Expressão Plástica - Compreensão das Artes no Contexto

Subdomínio: Comunicação Visual

- ☐ Meta Final 24) O aluno é capaz de ler e analisar diferentes formas visuais (...) através do contacto com diferentes modalidades expressivas (...) em diferentes contextos.

1.4. Data da atividade¹

- 09 de janeiro de 2014

Manhã: das 11H às 12H

Tarde: das 13H30 às 15H

¹ A atividade foi sequência da história ouvida ainda no final do 1º Período. No seu decorrer, os alunos sentaram-se no chão, numa manta de grande dimensão. Solicitei que, durante as férias de Natal, na companhia dos seus familiares, descobrissem um retalho de tecido que contasse uma história sobre as suas famílias ou sobre si próprios. Os retalhos foram trazidos para a Instituição a partir do primeiro dia do 2º Período, dando assim continuidade aos conteúdos previstos.

1.5. Materiais utilizados

- Manta de grande dimensão e almofadas da zona da biblioteca;
- Retalhos de tecidos trazidos de casa;
- Base de feltro (manta);
- Quadrados de E.V.A. e canetas de feltro (desenhar e pintar o seu retalho);
- Folhas de linhas, lápis (rascunho);
- Folha com esquadria e caneta azul/preta (passar o texto a limpo);
- Cola e velcro (montar os retalhos e colocar os mesmos na manta).

1.6. Procedimentos

- 1 - Sentar em roda sob a manta, colocada no chão;
- 2 - Relembrar, em grande grupo, a história “A Manta”;
- 3 - Apresentar, à vez, os retalhos de tecidos;
- 4 - Discutir, em grande grupo, a importância da família;
- 5 - Fazer os ‘retalhos’ da manta:
 5. 1. - Desenhar e pintar o padrão do seu tecido em E.V.A. (quadrado 10x10);
 - 5.2. - Escrever um breve texto sobre a história do seu tecido e passar o mesmo a limpo, para folhas próprias para o efeito;
 - 5.3. - Colar o padrão desenhado e pintado na parte frontal da folha previamente escrita;
- 6 - Ir, à vez, ao quadro, montar a manta, colando (com velcro) o seu ‘retalho’ na base de feltro.

2. ATIVIDADE 2 – Mandalas Tibetanas

Ao assumir que a arte encerra em si infinitos significados, podemos abordar uma das suas vertentes através de uma prática espiritual que monges tibetanos praticam há centenas de anos, com o objetivo de metaforizar a própria vida. Esta prática é a construção de mandalas tibetanas.

Por mandala tibetana entenda-se uma atividade expressiva, construída geralmente em círculo, com areia colorida, por um grupo de monges com extrema precisão e durante

algumas semanas. Também podem ser utilizados grãos, flores, ervas, pedras coloridas, semipreciosas ou preciosas. Logo de seguida, os monges realizam uma série de rituais sagrados que envolvem cantos, danças, recitações de textos, entre outros. Finalizadas as celebrações, a mandala é destruída e os seus materiais geralmente são devolvidos à natureza. Esta prática serve como forma de consciência acerca da efemeridade de toda a criação e do ciclo da vida, em movimento circular permanente.

Aproveitando as potencialidades que este tipo de atividade oferece, não só pelo seu cariz plástico/estético e pelo trabalho cooperativo requerido entre os vários elementos de um mesmo grupo, mas também ao nível da experimentação de um costume de outros povos, decidi colocá-la em prática com a turma.

2.1. Motivação

No Bloco 2 de Estudo do Meio – À Descoberta dos outros e das instituições, depois do estudo dos costumes e tradições regionais, inserem-se outros tópicos, como os costumes e tradições de outros povos e as diferentes culturas.

É importante que exista, de facto, essa progressão em termos de conteúdos, num primeiro momento destinado ao próprio país, e depois, expandindo o conhecimento, alargado a outros povos e por isso, a outros costumes, muitas vezes, bastante diferentes dos quais estamos habituados.

No entanto, penso que os exemplos contemplados pelo Programa e pelo manual poderão ser bastante limitados e redutores se não forem acompanhados de uma maior exploração, que vise o verdadeiro envolvimento das crianças neste tema.

Visto tratar-se novamente de uma dimensão humana e à qual as crianças poderão não ter fácil acesso por ilustrar uma realidade longínqua, considereei que uma lucrativa forma de as envolver seria colocá-las em contacto direto com o processo criativo que se encontra na base deste ritual tibetano, após uma breve explicação sobre o mesmo, adaptada à faixa etária destas crianças.

O círculo, que é um dos elementos programáticos do 3º ano no âmbito da Matemática, é igualmente o elemento base da mandala. Assim, este, para além de ser um conteúdo matemático proposto para o Ensino Básico, é também um símbolo fortemente evocativo, que permite a sua exploração das mais variadas formas, sendo uma excelente forma de recorrer à imaginação e criar desenhos, padrões, simetrias...

Porém, importa referir que a minha intenção não se prendeu a que os alunos compreendessem, na sua totalidade, os conceitos aos quais foram expostos; foi sim que estes os vivenciassem através da experimentação e desta forma serem influenciados emocionalmente pelo processo, para que só mais tarde, numa outra fase das suas vidas, o possam interpretar a nível intelectual. Espero, de igual modo, que um dia possam incorporar este tipo de experiências na sua forma de ser e vivenciar o mundo.

2.2. Integração no currículo

A presente atividade teve um foco particular na área de Estudo do Meio, partindo do Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das instituições, com referência aos seguintes tópicos:

- Costumes e tradições de outros povos;
- Outras culturas da comunidade.

Assim sendo, o objetivo específico desta atividade foi:

- Conhecer aspetos da cultura das minorias que habitam em Portugal e conhecer culturas diferentes, de diversos pontos geográficos do planeta Terra.

Não esquecendo o carácter interdisciplinar desta atividade, a mesma pretendeu ir ao encontro das seguintes capacidades transversais:

- Relembrar e reconhecer conceitos matemáticos: o círculo e a circunferência; a simetria; os padrões...;
- Relembrar as características das estações do ano;
- Escrever, de forma criativa, focando um tema central;
- Escrever, respeitando regras/indicações (a palavra que termina a frase anterior é a que irá iniciar a seguinte, e assim sucessivamente);
- Desenvolver a imaginação, a criatividade e o sentido estético;
- Desenvolver o espírito de equipa.

2.3. Metas curriculares

Estudo do Meio

Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social

Subdomínio: Compreensão Histórica Contextualizada

- ☐ Meta Final 15) O aluno reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e futura.

O aluno identifica a existência de diferentes povos e culturas, descrevendo os seus costumes e tradições e respeitando-os. (Exemplo: minorias étnicas que possam existir na sua localidade ou bairro, ou que conheça por outras vias – média, viagens, cinema, leitura).

Português

Domínio: Leitura e Escrita

- ☐ Meta 14) Planificar a escrita de textos (registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as).
- ☐ Meta 15) Redigir corretamente (utilizar uma caligrafia legível; usar vocabulário adequado; trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos).
- ☐ Meta 19) Escrever textos diversos.
- ☐ Meta 20) Rever textos escritos (verificar se o texto contém as ideias previamente definidas; verificar a adequação do vocabulário usado, identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha).

Matemática

Domínio: Geometria e Medida

Subdomínio: Geometria - Localização e orientação no espaço

- ☐ Meta 1) Situar-se e situar objetos no espaço.

Subdomínio: Geometria - Figuras geométricas

- ☐ Meta 1) Identificar uma «circunferência» em determinado plano como o conjunto de pontos desse plano a uma distância dada de um ponto nele fixado.
- ☐ Meta 3) Utilizar corretamente os termos «centro», «raio» e «diâmetro».
- ☐ Meta 4) Identificar a «parte interna de uma circunferência».
- ☐ Meta 5) Identificar um «círculo» como a reunião de uma circunferência com a respetiva parte interna.
- ☐ Meta 8) Identificar eixos de simetria em figuras planas.

Expressões

Domínio: Expressão Plástica - Apropriação da Linguagem Elementar das Artes

Subdomínio: Comunicação Visual e Elementos da Forma

- Meta Final 29) O aluno reconhece e relaciona os objetos no património natural (natureza, objetos do quotidiano) e no património artístico (pintura, escultura, arquitetura, entre outros), compreendendo a diferença entre valor utilitário e estético das formas.

2.4. Datas da atividade²

- Dia 1 – 23 de janeiro de 2014 (Tarde: das 13H30 às 16H30);
- Dia 2 – 24 de janeiro de 2014 (Manhã: das 9H às 10H; das 10H30 às 12H).

2.5. Materiais utilizados

- Globo;
- Imagens de outros povos e seus rituais – manual de Estudo do Meio;
- Arcos de Educação Física (existentes na Instituição);
- Materiais diversos, pertencentes à natureza;
- *Data-show* e fotografias das mandalas construídas;
- Fotografias das mandalas (impressas);
- “Poemas da Mentira e da Verdade”, de Luísa Ducla Soares;
- Folhas de rascunho;
- Folhas e cartolinas (para exposição dos trabalhos realizados).

2.6. Procedimentos

Dia 1:

- 1 - Localizar no globo os continentes e oceanos;
- 2 - Dialogar, em grande grupo, sobre costumes e tradições de outros povos (do seu conhecimento e exemplos do manual) e identificar o seu continente de origem;

² Esta atividade expressiva dividiu-se em dois momentos distintos mas complementares: uma parte prática (tarde do dia 23 de janeiro) e outra mais reflexiva sobre o trabalho realizado e o tema do mesmo (manhã do dia 24 de janeiro), sob escrita, na forma de *palavra puxa palavra*.

- 3 - Dividir a sala em três grupos de quatro elementos e um grupo de cinco elementos (a Sabrina, menina de origem chinesa, ficaria no grupo de cinco);
- 4 - Tirar à sorte uma palavra de um saco (um elemento de cada grupo ficou responsável por esta tarefa. Para ser mais desafiante, as crianças não podiam dizer aos restantes grupos a palavra que lhes tinha calhado);
- 5 – Caminhar até ao espaço exterior (recreio da Instituição);
- 6 - Explicar sucintamente às crianças o conceito de mandala tibetana (fazendo referência ao ritual) e distribuir os materiais necessários a cada uma das mesmas, tendo em conta a palavra sorteada por cada grupo;
- 7 - Relembrar as noções de círculo e circunferência, bem como de padrão/simetria;
- 8 - Dar início à construção das mandalas, nos grupos previamente formados, espalhados pelo espaço;
- 9 - Tirar fotografia, assim que concluídas as mandalas;
- 10 - Destruir as mandalas;
- 11 - Conversar sobre o processo criativo (fazer/desfazer) e sobre os sentimentos que a atividade despoletou nos grupos e em cada criança na sua individualidade.

Dia 2:

- 1 - Mostrar à turma as fotografias das mandalas realizadas por cada grupo;
- 2 - Tentar adivinhar qual a palavra que calhou a cada um dos grupos – (cada grupo ficou responsável por construir uma mandala correspondente a uma estação do ano);
- 3 - Ler, como forma de inspiração, o poema “Rio Douro”, da obra “Poemas da Mentira e da Verdade”, de Luísa Ducla Soares. Este poema, para além de estar escrito sob a forma de *palavra puxa palavra*, é circular, pois termina da mesma forma que começa.
- 4 - Construir, nos mesmos grupos, um texto sob a forma de palavra puxa palavra sobre a palavra sorteada no dia anterior, também circular (a começar e a terminar do mesmo modo, ou seja, na mesma palavra);
- 5 - Passar os textos a limpo para folhas próprias para o efeito;
- 6 - Apresentar à turma e conceber um *placard* ilustrativo.

3. ATIVIDADE 3 – Portugal: Orgulho Nacional

Símbolos nacionais são manifestações gráficas (no caso das bandeiras) e musicais (no caso dos hinos), tendo um importante valor histórico, pois constituem o mais alto sentimento de união de um mesmo país. Estes símbolos, enquanto representações de uma nação que mostra a sua soberania perante o mundo, são também representações da nossa identidade, pois destacam o nosso povo, o local de onde somos oriundos. São, deste modo, símbolos que devem respeitados e utilizados como meios para praticar a ética e a cidadania.

Estes símbolos constituem parte do Bloco 2 de Estudo do Meio – À Descoberta dos outros e das instituições, para o 3º ano de escolaridade, como forma de colocar as crianças em contacto com esta realidade, impulsionando a curiosidade sobre a história da sua própria nação.

3.1. Motivação

As crianças têm uma curiosidade inata sobre as suas origens e o seu passado, curiosidade essa que nos acompanha durante toda a vida. O ser humano tem esta particularidade de procurar dar significado à sua vida, valorizando as suas ‘raízes’ como ponto de partida para se ser quem é.

Colocar as crianças em contacto com os símbolos da sua nação não é mais do que as colocar em contacto com parte de quem são. Ser cidadão implica a partilha; em última instância, implica a partilha de um mesmo espaço físico e geográfico, de uma mesma língua, de uma mesma comunidade.

É certo que as crianças já contactaram com estes símbolos até à data, nos mais variados movimentos públicos onde se honra a pátria, nomeadamente, nos jogos de futebol da Seleção. É então importante que o professor consiga expandir os seus horizontes, levando-as a querer saber o que está por detrás desses movimentos públicos e qual a importância destes símbolos para cada nação, tendo também que, para isso, procurar descobrir informação pertinente que possa partilhar.

Através de uma pesquisa foi-me possível aceder ao Decreto n.º 150, de 30 de Junho de 1911, sendo este o “Decreto que aprova a Bandeira Nacional”, com referências às dimensões que a bandeira deve ter: “bandeira obrigatoriamente retangular; o seu comprimento deve ser igual a uma vez e meia a sua altura; a cor vermelha ocupa três quintos e a cor verde

ocupa dois quintos da totalidade da bandeira”. Terá sido assim uma excelente oportunidade para relacionar conteúdos matemáticos e na qual as crianças puderam constatar as diferenças de escrita, (ocorridas desde a data do decreto até então), aumentando igualmente o seu vocabulário ao nível de palavras desconhecidas até à data através da exploração do Hino.

3.2. Integração no currículo

A presente atividade teve um foco particular na área de Estudo do Meio, partindo do Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das instituições, com referência aos seguintes tópicos:

Reconhecer símbolos nacionais:

- Bandeira nacional;
- Hino nacional;
 - o Brasões regionais.

Assim sendo, os objetivos específicos desta atividade foram:

- Reconhecer símbolos nacionais (bandeira e hino);
- Reconhecer símbolos locais (bandeiras e brasões da freguesia, do concelho e do distrito).

Não esquecendo o carácter interdisciplinar desta atividade, a mesma pretendeu ir ao encontro das seguintes capacidades transversais:

- Conhecer novos vocábulos a partir do Hino nacional;
- Constatar discrepâncias entre a escrita de hoje e a do passado;
- Relacionar e relembrar conceitos matemáticos (explorar frações a partir da bandeira de Portugal).

3.3. Metas curriculares

Estudo do Meio

Domínio: Dinamismo das Inter-relações Natural - Social

Subdomínio: Dinamismo das Inter-relações entre Espaços

- Meta Final 31) O aluno refere elementos da sua identidade cultural, diferenciadores e comuns à identidade de membros de outras culturas,

manifestando o sentido de pertença e o respeito pela diversidade de culturas.

O aluno confronta elementos da sua identidade com a de outros membros da comunidade, desenvolvendo o seu sentido de pertença cultural, e respeitando as pertenças a outras culturas.

Português

Domínio: Leitura e Escrita

- Meta 7) Apropriar-se de novos vocábulos.

Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo.

Matemática

Domínio: Números e Operações

Subdomínio: Números racionais não negativos

- Meta 3) Utilizar corretamente os termos «numerador» e «denominador».
- Meta 4) Utilizar corretamente os numerais fracionários.
- Meta 5) Utilizar as frações para designar grandezas formadas por certo número de partes equivalentes a uma que resulte de divisão equitativa de um todo.

Expressões

Domínio: Expressão Musical - Desenvolvimento auditivo

Subdomínio: Interpretação e Comunicação

- Meta Final 6) O aluno canta sozinho e em grupo, com intencionalidade expressiva, canções de diferentes formas, géneros e estilos.

O aluno participa, cantando, em manifestações artísticas públicas.

Domínio: Expressão Musical - Compreensão das Artes no Contexto

Subdomínio: Culturas Musicais nos Contextos

- Meta Final 14) O aluno reconhece e valoriza a música como construção social, como património e como factor de identidade social e cultural.

Domínio: Expressão Plástica - Apropriação da Linguagem Elementar das Artes

Subdomínio: Comunicação Visual e Elementos da Forma

- Meta Final 25) O aluno adquire e aplica a linguagem elementar das artes visuais para identificar e analisar técnicas em obras artísticas e noutras narrativas visuais, em situações de observação e/ou da sua criação plástica.

3.4. Data da atividade

- 29 de janeiro de 2014

Manhã: das 9H30 às 10H; das 10H30 às 12H

3.5. Materiais utilizados

- Imagens (bandeiras e brasões – manual de Estudo do Meio);
- Letra do Hino Nacional “A Portuguesa” – manual de Estudo do Meio;
- Reprodutor de áudio;
- Decreto n.º 150, de 30 de Junho de 1911 (17 cópias);
- Folha branca A4 para desenhar e pintar a bandeira nacional, de acordo com as indicações matemáticas.

3.6. Procedimentos

- 1 - Exploração do Hino nacional “A Portuguesa” – leitura individual e coletiva;
- 2 - Ouvir o Hino Nacional, cantando a preceito;
- 3 - Descobrir novos vocábulos e seus significados;
- 4 - Ouvir os Hinos correspondentes aos Arquipélagos dos Açores e da Madeira, discutindo posteriormente semelhanças e diferenças entre os hinos ouvidos;
- 5 - Explorar as bandeiras: Bandeira nacional, Bandeira do Arquipélago dos Açores e Bandeira do Arquipélago da Madeira;
- 6 – Descobrir simbolismo da Bandeira Nacional e suas curiosidades: bandeira obrigatoriamente retangular; o seu comprimento deve ser igual a uma vez e meia a sua altura; a cor vermelha ocupa três quintos e a cor verde ocupa dois quintos da totalidade da bandeira;
- 7 - Desenhar e pintar a Bandeira conforme as indicações acima mencionadas;
- 8 - Colar a Bandeira no caderno, registando igualmente o seu simbolismo;

9 - Conhecer a Bandeira correspondente ao concelho de Almada, em termos das suas cores e seu simbolismo.

4. ATIVIDADE 4 – O que é preciso?

“O que é preciso?” é uma obra de literatura infanto-juvenil da autoria de Gianni Rodari, apresentando um enredo que permite múltiplas explorações, com destaque para a área de Estudo do Meio – as funcionalidades das plantas.

Sendo assim, a narrativa inicia com uma questão “O que é preciso para fazer uma mesa?”. Em sequência, surgem as respostas: em primeiro lugar é preciso madeira; para fazer a madeira é preciso uma árvore, para fazer uma árvore é preciso uma semente; para fazer a semente é preciso o fruto; e, por último, para fazer o fruto é preciso uma flor. A obra é igualmente rica nas suas ilustrações, através de recortes de imagens reais, e da junção de várias texturas, apelando aos sentidos, à imaginação e à criatividade.

A partir deste enredo, pretendi sobretudo ‘desconstruir’ a sua mensagem na companhia das crianças, constatando o percurso realizado desde o produto final (mesa) até à sua matéria-prima (a flor), convidando a sua participação no processo de descoberta. À semelhança da mesa, as flores conseguem fazer muito mais... Mas o quê? A partir deste livro e dos exemplos dados pelas crianças, depressa se percebeu as múltiplas funcionalidades das plantas: papel, madeira, vestuário, alimentação... Até para decorar as casas e manifestar sentimentos!

4.1. Motivação

Estava-se a aproximar o dia de S. Valentim. No Colégio, este dia é celebrado como o dia em que se manifesta amor, amizade, carinho e apreço entre todos os intervenientes da comunidade educativa (pais, educadores, professores, crianças...) e não só como o tão conhecido “Dia dos Namorados”.

Relativamente ao Estudo do Meio, já tínhamos feito algumas experiências relativas ao Bloco 3 – À Descoberta do ambiente natural, no que diz respeito às plantas: tínhamos tapado uma planta com um saco de plástico, constatando que a mesma respira e transpira (anexo II – 6.6); tínhamos colocado feijões em micas, à janela, sobre pedaços de algodão humedecidos, constatando que os mesmos se reproduzem e acabando por fazer

uma ‘corrida de feijões’. Nesta, cada criança tinha de cuidar do seu feijão, que se fazia acompanhar de uma régua de cartolina plastificada; semanalmente, procedia-se à medição dos feijões e o feijão que chegasse em primeiro lugar ao final da régua seria detentor de 1º lugar (anexo II – 6.5).

Através destas experiências, as crianças rapidamente se aperceberam de que as plantas são seres vivos, o que à partida, é mais difícil de assimilar, dado o seu carácter estático, comparativamente aos animais que conhecem. Se é certo que as plantas respiram, transpiram e se reproduzem, tal como os animais e os humanos, também é certo que se alimentam. Foi assim que sobreveio a ideia de fazer uma nova experiência para constatar este facto, relacionando-a com a data que se aproximava.

Sendo assim, levei para a Instituição dezassete rosas brancas, com o intuito de as crianças as oferecerem aos seus pais/familiares cuidadores no dia de S. Valentim. Estas rosas inicialmente brancas, seriam transformadas através de corante alimentar colocado na água onde se colocariam os pés das plantas, numa cor escolhida por cada criança.

Através da leitura do livro, o qual aborda aspetos fundamentais que se inserem no currículo, pretendi também que as crianças dessem ‘asas’ à sua imaginação, formulando a questão inicial do livro, desta vez ao contrário: “É preciso uma flor para...?” Através das respostas de cada uma, foram elaborados cartões que, posteriormente, foram colocados junto das rosas oferecidas aos encarregados de educação.

4.2. Integração no currículo

A presente atividade teve um foco particular na área de Estudo do Meio, partindo do Bloco 3 – À Descoberta do ambiente natural, com referência aos seguintes tópicos:

Os seres vivos do ambiente próximo:

- Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios;
- Realizar experiências.

Assim sendo, o objetivo específico desta atividade foi:

- Reconhecer a utilidade das plantas (alimentação, mobiliário, fibras vegetais...).

Não esquecendo o carácter interdisciplinar desta atividade, a mesma pretendeu ir ao encontro das seguintes capacidades transversais:

- Convocar o prazer pela leitura;
- Resolver problema multiplicativo de sentido combinatório;

- Desenvolver a imaginação, a criatividade e o sentido estético;
- Desenvolver o sentido de autonomia, sendo capaz de fazer escolhas.

4.3. Metas curriculares

Estudo do Meio

Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social

Subdomínio: Viver Melhor na Terra

- ☐ Meta Final 22) O aluno caracteriza modificações que ocorrem nos seres vivos e relaciona-as com manifestações de vida.

O aluno identifica manifestações de vida (de animais e plantas, especialmente do seu meio) em diferentes fases do seu desenvolvimento e cuidados a ter ao longo da vida.

O aluno distingue a multiplicidade de formas, características e transformações que ocorrem nos seres vivos ou parte deles.

O aluno identifica a influência de alguns fatores ambientais (água e luz) na germinação das sementes e reconhece a variação do tempo de germinação de sementes de espécies distintas, mesmo quando sujeitas a condições ambientais semelhantes.

Português

Domínio: Educação Literária

- ☐ Meta 21) Ler e ouvir ler textos literários.

Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.

- ☐ Meta 22) Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.

Domínio: Leitura e Escrita

- ☐ Meta 19) Escrever textos diversos.

Matemática

Domínio: Números e Operações

Subdomínio: Multiplicação

- ☐ Meta 7) Resolver problemas

Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.

Expressões

Domínio: Expressão Plástica - Apropriação da Linguagem Elementar das Artes

Subdomínio: Comunicação Visual e Elementos da Forma

- Meta Final 27) O aluno descreve a cor em situações do mundo que nos rodeia (natureza, obras de arte, arquitectura, design, objetos do quotidiano, entre outros objetos culturais) e explicita a sua importância na aparência visual dos objetos.

O aluno identifica as cores primárias, através do círculo cromático, de jogos e de experiências com a mistura de cores, e reconhece que a partir destas se podem formar outras cores (secundárias).

4.4. Data da atividade

- 13 de fevereiro de 2014

Tarde: das 13H30 às 16H30

4.5. Materiais utilizados

- Obra de literatura infanto-juvenil “O que é preciso?” de Gianni Rodari;
- Rosas brancas (17);
- Corante alimentar (amarelo, vermelho, azul);
- Água;
- Copos de vidro;
- Feltro e cartolina (elaboração de cartões de oferta).

4.6. Procedimentos

- 1 - Apresentar o livro à turma – leitura em voz alta;
 - 1.1 - Questionar os aspetos fundamentais da capa (autor, ilustração, título, editora...) e quais as suas previsões textuais com base nesses dados;
- 2 - Mostrar ramo de rosas e corante alimentar, questionando o processo da transformação a ocorrer – alimentação da planta;
- 3 - Resolver problema multiplicativo com sentido combinatório: quantas cores se poderão fazer a partir de três cores fundamentais (amarelo, azul e vermelho);
- 4 - Escolher, individualmente, a cor da rosa pretendida;

- 5 - Solicitar participação dos alunos para a mistura das cores em recipientes próprios;
- 6 - Colocar a rosa, individualmente, no recipiente correspondente à cor escolhida por cada aluno;
- 7 - Fazer os cartões de oferta para acompanhar a rosa, numa mensagem formulada por cada criança para os seus encarregados de educação.

5. ATIVIDADE 5 – Relevo e meios aquáticos

Entende-se por relevo as formas que a superfície terrestre assume, com maior ou menor profundidade. Consoante as suas características, as suas denominações variam entre montanhas, vales, planaltos, planícies... Em contrapartida, meios aquáticos encontram-se nos locais estritamente ocupados por água, que conforme as suas dimensões e características, podem variar entre oceanos, mares, lagos/lagoas, rios, ribeiros, afluentes...

A exploração destes conceitos está proposta, pelo currículo em vigor, para o 3º ano do 1º Ciclo, e permite um vasto leque de possibilidades lúdicas, que visem um melhor entendimento e aquisição de saberes por parte das crianças.

Destas possibilidades, destaco principalmente a construção de uma maquete dos vários tipos de relevo e meios aquáticos que constituem o território. Esta maquete foi construída através de pintura e planificação de sólidos geométricos, fazendo uma montagem com estas formas de modo a representar as diferentes formas de elevação.

5.1. Motivação

Devido às características favoráveis do grupo para este trabalho, optei por explorar estes conteúdos através dos sentidos, nomeadamente a visualização de imagens reais sobre os vários tipos de relevo e meios aquáticos existentes, a par da audição de sons da natureza. Aquilo que se pretendia era que os alunos escrevessem para uma folha de papel os sentimentos e emoções suscitados pelas imagens e pelos sons a elas associados: medo, alegria, tranquilidade, tristeza..., sendo que, concluída esta fase, houve um momento de discussão sobre os mesmos, através da troca de folhas pelos alunos, de modo a tentarem adivinhar sobre que imagem retratava o texto (anexo II – 6.10).

Construímos também um vulcão (ao abordarmos os locais montanhosos e de origem vulcânica dos arquipélagos dos Açores e da Madeira), através de um copo de iogurte revestido a papel de alumínio, numa experiência realizada com corante, vinagre e bicarbonato de sódio (anexo II – 6.11).

Contudo, uma vez que os termos/conceitos a assimilar eram bastantes, considerei importante conceber um tipo de material que pudesse ser executado como forma de consolidação e utilizado posteriormente como apoio ao estudo, podendo recorrer ao mesmo sempre que necessário.

Foi assim que surgiu a ideia de fazer uma montagem de uma paisagem que integrasse os elementos do relevo e os meios aquáticos já conhecidos. Esta maquete foi construída tridimensionalmente, com diferentes sólidos geométricos que as próprias crianças montaram através das suas planificações, após os mesmos terem sido analisados consoante as suas características matemáticas.

Tratou-se de um trabalho de grupo onde cada elemento ficou responsável por uma tarefa distinta – pintura da base, pintura e montagem dos vários sólidos geométricos e ainda pela legenda dos vários constituintes.

5.2. Integração no currículo

A presente atividade teve um foco particular na área de Estudo do Meio, partindo do Bloco 3 – À Descoberta do meio natural, com referência aos seguintes tópicos:

- Aspectos físicos do meio local:

Distinguir formas de relevo e meios aquáticos existentes na região.

Assim sendo, os objetivos específicos desta atividade foram:

- Reconhecer e identificar as denominações próprias de cada aspeto do relevo (cume, sopé, encosta...);

- Reconhecer e identificar as denominações próprias dos meios aquáticos (nascente, foz, afluente, margem esquerda e margem direita...).

Não esquecendo o carácter interdisciplinar desta atividade, a mesma pretendeu ir ao encontro das seguintes capacidades transversais:

- Desenvolver a imaginação e criatividade;

- Criar e transformar materiais;

- Reconhecer e identificar sólidos geométricos, bem como as suas arestas e

vértices;

- Aumentar o vocabulário;

- Fomentar o sentimento de imprescindibilidade no seio do grupo, em que cada elemento contribui para o produto final.

5.3. Metas curriculares

Estudo do Meio

Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social

Subdomínio: Conhecimento dos Lugares e das Regiões

- ☐ Meta Final 9) O aluno descreve e compara elementos físicos e humanos de lugares e regiões, utilizando vocabulário adequado.

O aluno compara as formas de relevo, os rios e o povoamento da região onde vive com os de outras regiões do país, utilizando vocabulário adequado.

Português

Domínio: Leitura e Escrita

- ☐ Meta 7) Apropriar-se de novos vocábulos.

Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo.

Matemática

Domínio: Geometria e Medida

Subdomínio: Geometria - Figuras geométricas

- ☐ Meta 9) Identificar pirâmides e cones, distinguir poliedros de outros sólidos e utilizar corretamente os termos «vértice», «aresta» e «face» (2º ano).
- ☐ Meta 2) Reconhecer propriedades geométricas (3º ano).

Expressões

Domínio: Expressão Plástica - Apropriação da Linguagem Elementar das Artes

Subdomínio: Comunicação Visual e Elementos da Forma

- ☐ Meta Final 29) O aluno reconhece e relaciona as diferentes formas dos objetos no património natural (natureza, objetos do quotidiano) e no

património artístico (pintura, escultura, arquitectura, entre outros), compreendendo a diferença entre valor utilitário e estético das formas.

O aluno cria composições plásticas visuais, bi e tridimensionais, através de modalidades expressivas diversas - pintura, Instalação Land Art, desenho, colagem, maquetas, mobiles, Assemblages, técnica mistas e meios digitais.

O aluno relaciona os objetos com as formas que eles representam na observação de imagens.

5.4. Data da atividade

- 24 de fevereiro de 2014

Tarde: das 15H às 16H30

5.5. Materiais utilizados

- Base de cartão;
- Planificação dos sólidos geométricos;
- Lápis de cera (pintura);
- Cola;
- Palitos, pedaços de papel, lápis de carvão e bolas de plasticina.

5.6. Procedimentos

- 1 - Analisar sólidos geométricos (existentes na Instituição), quanto ao nome, número de vértices e arestas, se seria poliedro/não poliedro...;
- 2 - Questionar os alunos sobre que formas de relevo poderiam surgir através dos sólidos, pela sua forma/dimensão;
- 3 - Dividir a turma em pequenos grupos (pintura da base, pintura/montagem dos sólidos geométricos e legenda) de acordo com os seus gostos e interesses;
- 4 - Executar a tarefa destinada, tendo em conta a inserção em determinado grupo de trabalho;
- 5 - Montar a maquete (colar os sólidos geométricos nos seus locais e colocar as suas respetivas legendas).

II. RESULTADOS

A segunda parte deste capítulo é dedicada aos resultados das atividades anteriormente detalhadas, em termos da sua viabilidade interdisciplinar a partir de conteúdos do Estudo do Meio.

Aqui irão ser retratados aspetos importantes a considerar no decorrer das situações propostas, tais como pensamentos, inferências e análises retirados ao longo das propostas, aliando-os assim aos métodos fundamentais de recolha – diários e registo fotográfico, para melhor ilustrar cada uma das situações na sua individualidade.

1. ATIVIDADE 1 – A Manta do 3º B

A atividade mostrou-se enriquecedora do ponto de vista curricular, uma vez que juntou alguns dos conteúdos das mesmas, de uma forma transversal e dinamizadora, a qual passarei a descrever. O seu ponto de partida terá sido efetivamente o Estudo do Meio, levando as crianças a sistematizar conhecimentos de si próprias e da sua família, relativamente ao seu passado histórico, através da pesquisa individual sobre um tecido marcante para os membros da família ou para o próprio aluno.

As crianças motivadas quer pelo tema, quer pela história ouvida pelo 1º Período: empenharam-se bastante em todo o processo e perguntavam várias vezes quando seria a sua vez de fazerem uma manta, pois também elas queriam contar as suas histórias de vida, tal como a personagem principal lembrava, com carinho e saudade, os imensos episódios de família que a avó lhe contara.

Deste modo, apesar de o tema central se focar nos conteúdos programáticos supracitados, recorri estrategicamente à narrativa infantil para explorar a temática, refutando a ideia por vezes errónea de que uma obra de literatura (juvenil ou não) serve somente a área linguística, transportando metaforicamente o seu enredo para a experiência dos próprios alunos.

Não obstante, a proposta acabou por ter um papel preponderante no Português, fomentado não só pelo reconto oral da história, como pelo diálogo em grande grupo assente na apresentação dos seus retalhos e posterior escrita de textos individuais.

Tal como se pode observar pelas fotografias nº 1, 2 e 3, a oralidade foi explorada de uma forma individualizada e adaptada no decorrer da apresentação do tecido de cada elemento, na medida em que lhes foi concedida total liberdade de expressão, permitindo

expor as ideias de uma forma mais ou menos espontânea e extrovertida, dependendo de cada personalidade. Ainda assim, todos participaram ativamente e com interesse, inclusivamente a Sabrina (menina de origem chinesa), que, pelas suas dificuldades na fala e na escrita, necessitou de algum apoio, sempre receptiva a aprender mais da nossa língua portuguesa, tal como demonstrado na fotografia nº 3, onde se mostra o seu empenho e dedicação em comunicar e partilhar ideias.

O exercício da escrita é uma atividade importantíssima em 1º Ciclo, ajudando os alunos a exporem no papel, de uma forma cada vez mais rigorosa e detalhada, as suas ideias, opiniões, vivências ou até sentimentos, partilhando-os com o mundo. Penso, por ora, que o facto de escreverem sobre aquilo que realmente lhes interessa, neste caso, sobre si mesmos ou sobre os seus antepassados, acaba por ser um fator potenciador de interesse e motivação intrínseca dessa mesma partilha. As crianças planearam (em folha de rascunho), escreveram e reviram os seus textos, primeiro autonomamente, e posteriormente na minha companhia, aceitando sugestões para melhorar o texto sempre que se mostrou necessário, e, por fim, passando-os a limpo quando corrigidos para a folha designada para o efeito. Neste momento, a Sabrina teve também um apoio mais individualizado, na medida em que escreveu inicialmente o seu texto em mandarim e só depois o transcreveu para português, com o meu auxílio.

Já a Matemática esteve também presente em toda a proposta, ainda que nem sempre de um modo explícito: esteve, antes, presente em pequenas mas importantes subtilezas, tais como na sequenciação da história recontada oralmente; na geometria, na simetria e nos diversos e coloridos padrões presentes em muitos dos tecidos trazidos de casa; na própria construção de uma manta aos quadradinhos que acabou por se constituir num friso matemático cheio de vida, linhas e formas.

As Expressões estão presentes na manta enquanto produto artístico e concebido pelos próprios alunos, individual e coletivamente, através do desenho pela sua visualização direta, bem como a pintura, o recorte, e a colagem do seu pequeno tecido e a sua posterior colocação na manta, de uma forma autónoma e completamente arbitrária. Neste sentido, as fotografias nº 4 e 5 mostram alguns momentos em que as crianças puderam, expressar-se livre e criativamente ao conceber um material didático da sua autoria e construção.

A execução da manta enquanto produto final assume deste modo uma vertente simultaneamente individual e coletiva: individual porque todos os elementos, na sua singularidade, contribuíram para o seu resultado, através do cunho pessoal de cada

aluno; coletiva porque em conjunto, todos terão contribuído para o mesmo objetivo, que neste caso constou desta pequena construção. Assim, julgo que a Manta do 3ºB poderá ser encarada como elemento de unificação e coesão grupal da turma, contribuindo assim para o sentimento de pertença. É igualmente relevante salientar o clima de respeito em que esta proposta assentou, onde mais que expor um pouco da sua história de vida, a criança aceitou o outro no seu contexto e vivência pessoal, criando espaço para se identificar ou para se distanciar relativamente à experiência de outrem.

Muito sinceramente, apesar de, à partida, ter tido a ideia de que os alunos iriam corresponder de um modo positivo à atividade, nunca pensei que tivesse tanto impacto, superando por completo as minhas expectativas. No dia da realização desta tarefa, fiquei particularmente sensibilizada com as palavras das crianças, que me foram dizendo “Lígia, ainda bem que decidiste ser professora, tens muito jeito”. Agradei-lhes e perguntei-lhes porquê, sendo que disseram que tinha sido o “melhor dia de aulas de sempre”.

– A sério? Que bom. Porque acham isso? – perguntei.

– Porque parece que não trabalhámos...

– Não trabalharam?! – voltei a questionar, com ar preocupado.

– Trabalhámos e até aprendemos e escrevemos muito. Mas aprendemos a brincar. Pareceu que não trabalhámos, porque não foi preciso abrir os livros...

– E se tivéssemos que abrir os livros... quais os livros que tínhamos aberto durante o dia?

– Fizemos um bocadinho de tudo. Português, Estudo do Meio, Expressão Plástica e até a Matemática tem a ver com os desenhos que fizemos. Mas passou tudo a correr que até parece que não tivemos aulas.

(excerto do Diário nº 8 – 09/01/2014)

Senti-me amplamente lisonjeada, como é óbvio. A árdua tarefa de proporcionar bons momentos de aprendizagens integradas acaba por ser extremamente recompensadora.

Em suma, considero que fui capaz de proporcionar um momento lúdico, através de experiências e vivências dos próprios alunos, uma vez que se interessam em partilhar ideias e sentimentos sobre a sua própria realidade. As crianças, regra geral, aprendem mais e melhor se a tarefa for significativa a nível emocional, e assim, para além de abordar conteúdos curriculares a partir do Estudo do Meio, pretendi valorizar cada elemento do grupo, no seu contexto familiar e história de vida, tão importantes para o seu desenvolvimento pleno e harmonioso.

Perante estes factos, penso que existe legitimidade para afirmar que a realização desta proposta alcançou a interdisciplinaridade a partir de um conteúdo de Estudo do Meio, na qual as crianças aprenderam e/ou relembrou, efetivamente, tópicos das diversas áreas de uma forma transversal e não atomística, nomeadamente atingindo as

metas curriculares: i) no Estudo do Meio, a sistematizar conhecimentos de si próprio e da sua família, relativamente ao seu passado próximo e mais longínquo, estabelecer relações de parentesco e descrever aspetos significativos da sua história pessoal e familiar; ii) no Português, a planificar, a exercitar e a rever a escrita de textos; iii) na Matemática, a identificar e distinguir atributos ou figuras geométricas existentes, identificar eixos de simetria que as composições selecionadas pudessem conter e ainda compor um padrão individual e coletivo; iv) nas Expressões destaca-se a Expressão Plástica, na reprodução gráfica de um objeto pela sua visualização.

1.1. Registo fotográfico (anexo II – 1)



Fotografia 1 – Momento de discussão sobre a narrativa, sentados no chão, na manta. Já no primeiro período tínhamo-nos sentado sobre ela, ouvindo a obra de literatura juvenil de Isabel Minhós Martins, acolhidos pelo clima natalício, proporcionado pela árvore de natal que se encontrava junto de nós. Agora era altura de relembrar o conto e apresentar a história dos tecidos que as crianças pesquisaram junto das suas famílias, nas férias de natal.



Fotografias 2 e 3 – Momento de partilha dos vários retalhos trazidos de casa. À vez, cada criança apresentava oralmente a história por detrás do seu tecido, de forma livre e espontânea, mostrando-o ao grupo. Com a Sabrina, menina de origem chinesa (à direita), foi necessário fazer um trabalho prévio que constou da escrita em mandarim pela mesma e a sua tradução para a língua portuguesa, no sentido de a auxiliar na exposição oral, partilhando as suas ideias e a sua história aos pares.



Fotografia 4 – As crianças desenharam e escreveram, resumidamente, a sua história montando um pequeno livro de imagem/texto.



Fotografia 5 – À vez, cada criança foi ao quadro montar a Manta do 3º B, colocando o seu retalho num local à sua escolha.

2. ATIVIDADE 2 – Mandalas Tibetanas

Esta situação rompe com a diretriz assente no programa, que recomenda que as abordagens temáticas partam, essencialmente, do próximo para o distante para possibilitar uma assimilação ativa dos conteúdos a transmitir, o que nem sempre se trata de uma verdade absoluta e irrefutável, tal como aqui aproveito para verificar. Ao ter colocado em prática a atividade em questão, acredito que terei proporcionado aos alunos o contacto com uma realidade longínqua, quase de um modo fantasioso, através de uma situação (neste caso, um ritual), que sai dos estritos limites do seu meio local, o que os terá fascinado e impelido à busca do desconhecido.

Após uma breve elucidação sobre o povo tibetano e o seu costume, a atividade contou com a participação entusiástica de todas as crianças e com produtos finais extremamente apelativos do ponto de vista estético, aproveitando, nesta sequência, para referenciar as fotografias nº 8, 9, 10 e 11, cada uma delas respetiva a uma estação do ano, que pela sua visualização, nos remete para a beleza dos elementos naturais e que com facilidade os conseguimos associar às diferentes estações.

Senti que foi um momento de autênticas criações expressivas, o que por si só, já tem imenso valor pedagógico. O que lhes terá custado mais, foi, sem dúvida, fazer e desfazer as suas produções. Seguiram-se alguns momentos de frustração, já que colocaram tanto empenho e dedicação nestas.

A sua maior preocupação na elaboração das mandalas foi ter de desfazer tudo, logo a seguir a concluir as mesmas:

– Não podemos nem sequer ficar a olhar para elas um bocadinho enquanto os colegas acabam?!

Expliquei-lhes que não, a ideia era mesmo 'fazer e desfazer'; acordei com elas que, enquanto eu tirava as fotografias poderiam apreciar as suas obras de arte em todo o seu esplendor, mas logo depois desfaziam-nas. Um pouco revoltadas, algumas crianças voltaram a perguntar porque é que tinham tido tanto trabalho, se era para desfazer tudo logo de seguida. Com calma, expliquei-lhes que o que realmente importa nesta atividade é o processo (isto é, se realmente gostaram de fazer e se envolveram, com interesse e motivação) e não tanto o produto final, ainda que este tivesse ficado lindo nas quatro mandalas.

Por um lado, a reação das crianças é mais do que natural e compreensível (...)

(excerto do Diário nº 11 – 23/01/2014)

No entanto, não querendo entrar em utopias, considero que este tipo de práticas, que pressupõem uma construção e posterior destruição, contribuem a pouco e pouco para a

apropriação e aceitação da vida. Por outras palavras, creio que atividades deste foro podem constar de um importante contributo para o desenvolvimento pessoal. Abordei um tema bastante sensível, ainda que de uma forma descontraída, a efemeridade que nos assola a todos, em crianças ou até mesmo na vida adulta. A verdade, ainda que crua, é esta: nada permanece para sempre. No fundo, é essa a mensagem que as mandalas tibetanas pretendem transmitir, e julgo, pelas razões enunciadas, que consegui transmitir essa mesma mensagem às crianças, durante a realização desta proposta, o que lhe confere não só importância a nível dos conteúdos programáticos mas também para a formação cívica, fomentando o respeito e a tolerância pelos diferentes povos e culturas e ainda estimulando o apreço pela transitoriedade de toda e qualquer matéria.

No que diz respeito à conexão deste ritual com outras áreas do saber, a proposta mostra-se muito sugestiva em vários aspetos, como a sua forma, por exemplo. De facto, o círculo é detentor de algum relevo no programa de Matemática promulgado para o 3º ano de escolaridade e, relacionados com ele, estão outros conceitos que também merecem atenção do ponto de vista curricular, tais como ‘circunferência’, ‘raio’, ‘diâmetro’ e ‘centro’.

A atividade surgiu, pois, como ponto de partida para iniciar este estudo, sendo que no seu decorrer, procurei sobretudo dar ênfase ao círculo e à circunferência, pretendendo que as crianças descobrissem a diferença entre os dois termos mencionados através de um diálogo que permitiu discutir as suas ideias e conceções prévias. A fotografia nº 6 mostra, aliás, um momento privilegiado para a partilha de ideias, onde o meu objetivo central passou, para além de contextualizar a situação a realizar, por permitir que os alunos comentassem, interrogassem e participassem ativamente.

Também o ‘centro’ do círculo foi explorado, já que a única indicação que as crianças tinham para a construção foi partir do centro para as suas extremidades, deixando a expressão criativa ao seu inteiro dispor. Neste sentido, após a construção das mandalas tentámos também perceber se os grupos utilizaram ou não estratégias na sua criação, ao recorrer nomeadamente a montagens simétricas dos objetos, e no caso de a resposta ser afirmativa, qual o(s) eixo(s) de simetria encontrados.

No Português, procurei motivar as crianças para a escrita sobre um tema que, pela minha experiência, tenho verificado ser bastante inspirador: as estações do ano, o que se pode justificar, talvez, pelo facto de contemplar inúmeras ligações com o mundo natural e físico.

Deste modo, li em voz alta um poema de Luísa Ducla Soares, “Rio Douro”, inserido na obra Poemas da Mentira e da Verdade (obra recomendada pelo Plano Nacional de

Leitura para o 3º ano de escolaridade) e que contempla uma estrutura circular, para também as crianças criarem, em grupo e individualmente, os seus textos sobre as estações, iniciando e terminando com a mesma palavra. O círculo foi assim o grande mote desta situação, que esteve presente em todo o decurso da mesma. As crianças perceberam perfeitamente esta perspicácia, chegando mesmo a referir que o círculo não esteve somente presente na forma da mandala ou na estrutura dos poemas realizados, mas também nas próprias estações do ano, que também são circulares pois quando terminam, reiniciam sempre no mesmo ponto, sem cessar: primavera, verão, outono, inverno, primavera...

Nesta área curricular, a Sabrina fez um trabalho adaptado às suas capacidades, tendo realizado e participado no texto coletivo, passando-o a limpo para o *placard*. Contudo, dadas as suas dificuldades em entender e comunicar na nossa língua, não faria sentido escrever um texto individual.

A Expressão Plástica também deteve um papel preponderante, realizada pela seleção e manipulação de objetos pré-existent na natureza para criar algo novo, apelando ao sentido estético e à sensibilidade para experimentar e harmonizar cores, formas e texturas. Observei que as crianças participaram com gosto e empenho, ilustrando este momento através da fotografia nº 7, na qual se pode visualizar um grupo extremamente dedicado e a trabalhar cooperativamente.

Para além disso, a situação proposta mostrou-se também importante para mostrar às crianças uma forma simples e divertida de brincar, através da construção, com materiais que nos envolvem e que inclusivamente, podem ser encontrados na natureza. Num mundo cada vez mais tecnológico, por vezes temos a sensação de dependência relativamente a alguns dos produtos que nos rodeiam, como é o caso dos computadores, telemóveis, televisões, *tablets*, entre outros...

De facto, pelo que observei, cada elemento do grupo de crianças em estudo possuía pelo menos um equipamento digital, transportando este assunto para tema central das suas conversas nos recreios. Fascinadas pelo mundo tecnológico, muitas das vezes as crianças interessavam-se mais em falar e em aceder aos jogos virtuais do que brincar entre si, com atividades e jogos que exigissem um certo desapego da materialidade dos dias que correm. Sabendo isto, considere importante contrabalançar esta tendência com um contacto mais direto com a natureza, o que acredito que terá sido benéfico e potenciador de uma nova e importante vivência grupal.

Com efeito, num momento destinado à apreciação desta situação, muitas das crianças abordaram aspetos importantes e que confirmam a sua perceção simbólica, afirmando nomeadamente e por iniciativa própria que por todo o mundo existem meninos pobres ou com poucas posses, que não têm outras formas de brincar, divertindo-se por isso com aquilo que encontram à sua volta, ressaltando justamente a sensibilidade destas crianças para o mundo que as rodeia, em termos de interculturalidade e diferenças sociais.

Verifica-se assim o carácter interdisciplinar desta atividade, uma vez que foi ao encontro das várias áreas, tendo os alunos aprendido de uma forma contextualizada e global, dando resposta às metas curriculares: i) no Estudo do Meio, a reconhecer e a respeitar identidades sociais e culturais, ficando sensibilizados para a existência de diferentes povos e culturas, descrevendo seus costumes e tradições e respeitando-os; ii) no Português, a planificar, a exercitar e a rever a escrita de textos; iii) na Matemática, a situar objetos no espaço, a reconhecer termos matemáticos como 'circunferência', 'centro', 'raio' e 'diâmetro', bem como identificar a parte interna de uma circunferência como sendo o círculo; iv) nas Expressões destacou-se essencialmente a Expressão Plástica, na sensibilização para o sentido estético a partir de objetos do património natural e a sua transposição para o meio artístico.

2.1. Registo fotográfico (anexo II – 2)



Fotografia 6 – Conversa, em grande grupo, sobre o ritual tibetano e a forma como os grupos o iriam recriar.



Fotografia 7 – Criação expressiva de um grupo ao conceber a sua mandala.



Fotografia 8 – Mandala da primavera.



Fotografia 9 – Mandala do verão.



Fotografia 10 – Mandala do outono.



Fotografia 11 – Mandala do inverno.

3. ATIVIDADE 3 – Portugal: Orgulho Nacional

A História e o estudo do passado, é de facto, uma operação que uma criança do 1º Ciclo tem dificuldade em realizar, na medida em que terá de lidar com conceitos e situações complexas e abstratas, desligadas da realidade concreta da experiência e do presente do aluno. O estudo dos acontecimentos ou fenómenos históricos tem, necessariamente, de ser atrativo e sugestivo do ponto de vista afetivo, recriando realidades que, embora distantes em termos de espaço e tempo, se tornam próximas devido ao imaginário e ao que seja emocionalmente vivenciado.

Assim, nesta proposta, o Estudo do Meio, para além de tema central da aprendizagem, através do conteúdo relativo aos símbolos nacionais, foi também o grande impulsionador de outras descobertas, a nível da Matemática, do Português e até mesmo das Expressões, como passarei a descrever.

A primeira foi explorada a partir de um tópico já conhecido pelas crianças em anos escolares anteriores mas que consta igualmente dos conteúdos previstos para o 3º ano de escolaridade – as frações – aliando a ciência histórica a um método de obter e verificar conhecimentos problematizando uma realidade concebida no Decreto n.º 150, de 30 de junho de 1911, ao qual as crianças tiveram acesso durante a proposta:

Em cumprimento do decreto da Assembleia Nacional Constituinte, de 19 do corrente mês de Junho, se publica, para ter a devida execução, o seguinte: Art. 1.º A Bandeira nacional é bi-partida verticalmente em duas côres fundamentaes, verde-escuro e escarlate, ficando o verde do lado da tralha. Ao centro, e sobreposto á união das duas côres, terá o escudo das Armas Nacionaes, orlado de branco e assentando sobre a esfera armillar manuelina, em amarello e avivada a negro. Art. 2.º O comprimento da bandeira será de vez e meia a altura da tralha. A divisoria entre as duas côres fundamentaes deve ser feita de modo a que fiquem dois quintos do comprimento total ocupados pelo verde, e os tres quintos restantes pelo vermelho. O emblema central ocupará metade da altura da tralha, ficando equidistante das orlas superior e inferior (...) (Decreto n.º 150, de 30 de Junho de 1911).

Foi, deste modo, mais que um mero exercício de treino da Matemática, não se associando simplesmente à utilização ou reprodução de algo que se memorizou mas sim à mobilização de conhecimentos para gerar novas redes de significados com interesse para as crianças, ao apelar aos seus conhecimentos prévios. Em primeiro lugar, os alunos recorreram às régua criando e medindo um retângulo na sua altura e na sua largura, para ver se de facto se comprovava a tese do comprimento da Bandeira ser igual a uma vez e meia a sua altura. Uma vez verificada e comprovada por todos os elementos, os

conhecimentos fracionários foram lembrados oralmente perante a minha solicitação (por exemplo: o que é a terça parte ou a vez e meia de algo; o que são o numerador e o denominador; como se representam as partes mencionadas no Despacho, em quantas partes iguais se deve dividir a Bandeira e quais delas se pintam de verde/vermelho), através da verdadeira e consistente problematização de uma realidade concreta.

Esta problematização, assente numa investigação breve mas reflexiva por parte dos alunos, conduziu ao confronto de ideias e de concepções prévias motivadas pelo questionamento dos vários aspetos, mediados pela procura de vários 'porquês': o porquê das cores da bandeira; o porquê dessas mesmas cores se apresentarem nela de forma desproporcional; o porquê de algumas palavras estarem presentes no hino... Estas últimas, presentes no manual de Estudo do Meio (esplendor, brumas, egrégios, invicta, brade, pereceu, jucundo...) suscitaram nas crianças dúvidas e curiosidades que foram não só respondidas através do recurso aos seus dicionários mas também à Internet, proporcionando o aumento e a apropriação de novos vocábulos, tendo, por esta razão, um papel importante a nível do Português e da sua aquisição enquanto língua materna.

As Expressões ganham preponderância nesta atividade não de uma forma criativa, mas sim relacionada com aspetos de interpretação sensorial e estética do emocionalmente ouvido e visualizado, bem como através do domínio de técnicas importantes para o aprimoramento de qualquer criação, como a colocação da voz, o aperfeiçoamento de traços, das formas e até da minúcia do recorte e da pintura da bandeira. Assim, num primeiro momento da atividade, o grupo cantou, acompanhado da melodia do Hino Nacional, "A Portuguesa", com o rigor que normalmente se associa a uma demonstração de respeito pela Pátria, tal como se pode observar nas fotografias nº 12 e 13. Já nas fotografias nº 14 e 15 ilustra-se outro tipo de Expressão, de nível plástico, em que as crianças pintam o retângulo previamente mencionado de acordo com as indicações matemáticas: forma retangular dividida em cinco partes iguais, pintando dois quintos a verde e três quintos a vermelho e recriando o escudo armilar entre ambas as cores.

Para além dos aspetos referidos, é importante mencionar que a proposta contribui para um entendimento progressivo dos símbolos nacionais enquanto construtores sociais e elementos fundamentais do património. Estes poderão suscitar nas crianças sentimentos e emoções variados, com destaque para o orgulho nacional e o patriotismo, que com conta, peso e medida, creio que são estruturadores da nossa identidade, e por isso, importantes veículos de aprendizagem no que diz respeito à formação cívica.

Comprova-se pois a interdisciplinaridade a partir deste conteúdo de Estudo do Meio, atividade na qual as crianças aprenderam e/ou relembrouam tópicos das diversas áreas, nomeadamente atingindo as metas curriculares: i) no Estudo do Meio, a reconhecer elementos de identidade cultural, diferenciadores e comuns a identidades de outros povos; ii) no Português, a apropriar-se de novo vocabulário; iii) na Matemática, a utilizar corretamente os termos ‘numerador’ e ‘denominador’ e os próprios números fracionários, assim como a designar grandezas formadas por um certo número de partes equivalentes a uma que resulte da divisão equitativa de um todo; iv) nas Expressões destacam-se a Expressão Musical, ao cantar em grupo, com intencionalidade expressiva, canções de diferentes formas, géneros e estilos musicais e ainda ao reconhecer e valorizar a música como construção social, como património e como um factor de identidade social e cultural; e por fim, a Expressão Plástica, ao aplicar técnicas de desenho e pintura em obras artísticas, por observação e sua recriação.

3.1. Registo fotográfico (anexo II – 3)



Fotografias 12 e 13 – As crianças cantaram o Hino “A Portuguesa”, de pé e com a mão direita por cima do coração, ao som da melodia da mesma. Algumas acompanhavam com a leitura no seu manual; outras, olhavam em frente, pois conheciam o Hino, nomeadamente de o cantarem em alguns momentos importante manifestação patriótica, como os jogos da Seleção Portuguesa.



Fotografias 14 e 15 – Após medirem o retângulo com a régua e dividirem o mesmo em cinco partes iguais, as crianças pintaram a Bandeira de acordo as indicações dadas no Despacho nº 150 de 30 de Junho de 1911.

4. ATIVIDADE 4 – O que é preciso?

A presente atividade partiu de uma obra de literatura-juvenil que retrata o processo desde a matéria-prima (flor) até ao produto final (neste caso, uma mesa). Retratando um conteúdo de Estudo do Meio por excelência, mais concretamente, sobre as utilidades das plantas, este foi o ponto de partida para gerar novas ligações entre saberes.

Contudo, se é redutor afirmar que uma obra de literatura apenas permite explorar a língua, seria igualmente redutor afirmar que esta, em particular, somente admite ser explorado ao nível do Estudo do Meio. Como produto literário que é, contempla uma vasta multiplicidade de opções para a sua exploração em termos do Português. Em primeiro lugar, a sua fruição enquanto 'livro' e nada mais, já representa, por si só, um grande valor pedagógico.

No entanto, foi dada primazia ao Português ao longo da situação proposta na medida em que a obra de literatura serviu de mote inspirador, para que as crianças escrevessem criativamente o percurso inverso de todo o livro, ou seja: se para fazer uma mesa é preciso uma flor, uma flor será precisa para fazer o quê (para além da mesa)?

As mais diversas e criativas respostas chegaram até mim, como por exemplo, “o amor”, “um barco”, “a paz”, ou até mesmo “uma cadeira, porque uma mesa não serve para nada se não tiver ao lado uma cadeira”, o que vem reforçar as potencialidades desta obra, na sua compreensão e reprodução, sendo esta última utilizada no cartão de oferta das rosas. De salientar que a criança de origem chinesa terá escrito uma mensagem na sua língua materna – o mandarim – para os seus pais.

A Matemática esteve presente no decorrer da atividade, pois a experiência a realizar com as rosas, colorindo-as, submeteu para a problematização de uma realidade concreta.

Com efeito, o que queríamos mesmo saber era quantas cores diferentes poderíamos fazer através das cores primárias que tínhamos à nossa disposição para colorir as rosas (amarelo, azul, vermelho).

O Simão, muito depressa, diz:

– Eu sei, eu sei! Isto resolve-se com Matemática! É um daqueles problemas que fizemos no último teste [referindo-se aos problemas de sentido combinatório].

A turma concorda. De seguida, lanço uma questão:

– Então, neste caso, como fazemos para chegar à resposta?

– Vamos fazer esquemas nos nossos cadernos, tu vês e depois dizes se está bem ou não – responde o Gonçalo (...)

(excerto do Diário nº 19 – 13/02/2014)

O que o Simão queria dizer é que se trata de um problema de sentido combinatório, sendo para isso necessária a utilização de pequenos esquemas para chegar a uma conclusão, que também facilmente se descobre através da multiplicação. Permitiu-se assim, um momento privilegiado para a resolução de problemas, em que cada aluno tentou chegar ao resultado não necessariamente através do mesmo esquema, comunicando ao grupo posteriormente as diversas fórmulas utilizadas, o que deu origem a um verdadeiro momento de aprendizagens partilhadas.

Assim, a área curricular mencionada acaba também por concretizar a própria orientação do Programa de Estudo do Meio no sentido de valorizar, mais uma vez, a descoberta ativa.

Através da formulação do problema, colocaram-se hipóteses (as que as crianças, dada a sua experiência, conseguiram perspetivar corretamente: amarelo + vermelho = laranja; azul + amarelo = verde; azul + vermelho = roxo, ou seja, um total de seis cores diferentes). Continuando nesta linha de pensamento, relembro também um comentário de uma das crianças, que terá afirmado que não seriam só seis cores mas sim sete. Questionando-a, ao tentar perceber o seu raciocínio, esta afirmou que as rosas brancas também seriam uma opção caso alguém as quisesse naturais, o que vem alicerçar a ideia que se terá criado um ambiente propício ao pensamento divergente.

Procedeu-se posteriormente à verificação experimental das várias cores a alcançar, aliando a Expressão Plástica a uma aprendizagem sensorial, e por isso, significativa, onde o sentido primordial terá sido a visão, na exploração e mistura cromática pelas próprias crianças, com o intuito de alcançar a tonalidade desejada, tal como se pode observar nas fotografias nº 16 e 17.

Verificou-se assim a veracidade das hipóteses levantadas a partir do problema, através das crenças prévias dos alunos, num clima fomentado pelo diálogo, não só importante para a fluência oral do Português e simultaneamente, para a comunicação de resultados, mas também poderá ter contribuído para a consolidação da autoestima da criança, que foi ouvida e valorizada pelos conhecimentos que já possuía e por ter sido capaz de dar resposta a novas e desafiantes questões.

A experiência permitiu ainda conduzir à verdadeira perceção de que as plantas também se alimentam, pois foi graças a este fenómeno que as rosas, inicialmente brancas, se transformaram em rosas de várias cores (fotografia nº 20), remetendo para mais um dos conteúdos da área de Estudo do Meio.

Para além disso, o ato de enaltecer e mostrar apreço pelo outro, ao presenteá-lo com algo feito com carinho, e ainda a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, subjacente à escolha da cor pretendida por cada aluno, faz com que esta atividade se torne importante do ponto de vista da afetividade e da formação cívica, respetivamente. De facto, as crianças debateram-se com a necessidade de fazer uma escolha, de entre um vasto leque de possibilidades (momento observável pelo registo fotográfico nº 18 e 19), o que poderá constar de um pequeno contributo para a aquisição de uma completa autonomia, que implica a noção de responsabilidade pelas decisões tomadas.

Por todas as razões acima referidas, apraz-me mencionar que se reuniram todos os fatores necessários para atingir a interdisciplinaridade a partir de um conteúdo de Estudo do Meio, através da consistente aglutinação de conteúdos das várias áreas, tendo os alunos aprendido de uma forma global, com especial ênfase nas seguintes metas curriculares: i) no Estudo do Meio, a caracterizar modificações que ocorrem nos seres vivos, relacionando-as com manifestações de vida; ii) no Português, a ler e ouvir textos literários (literatura para a infância), a compreender o essencial dos textos escutados e a escrever textos diversos; iii) na Matemática, a resolver problemas envolvendo situações multiplicativas no sentido combinatório; iv) nas Expressões destacou-se essencialmente a Expressão Plástica, ao identificar as cores primárias, através do círculo cromático, de jogos e de experiências com a mistura de cores e reconhecer que a partir destas se podem formar outras (cores secundárias).

1.1. Registo fotográfico (anexo II – 4)



Fotografias 16 e 17 – Mistura de cores nos vários copos. As cores pretendidas seriam: amarelo, azul, vermelho (cores primárias), laranja, roxo e verde (cores secundárias).



Fotografias 18 e 19 – Cada criança, à vez, colocou uma das rosas no copo da sua cor pretendida. Os copos foram devidamente etiquetados, para uma melhor distinção entre as várias tonalidades.



2.

Fotografia 20 – As rosas, inicialmente brancas, ficaram da cor do corante alimentar existente em cada copo. Na fotografia, à esquerda, pode-se ver uma rosa cor de laranja, rosa que sobrou e que foi dada pelos alunos à Professora cooperante. Este terá sido o produto final que as crianças levaram para casa, para oferecer aos seus familiares mais próximos, na cor pretendida por cada uma. O facto de, no dia seguinte, as rosas estarem completamente coloridas, fascinou completamente os alunos, o que acabou por dar ênfase a mais um dos conteúdos de Estudo do Meio: a alimentação das plantas, fenómeno pelo qual as rosas assumiram todas as tonalidades mencionadas.

5. ATIVIDADE 5 – Relevo e meios aquáticos

A atividade aqui apresentada teve como ponto de partida as Ciências da Natureza, área temática de Estudo do Meio, mais concretamente pelo conhecimento dos vários tipos de relevo e meios aquáticos. Na impossibilidade de as crianças partirem diretamente à descoberta em locais de observação natural para melhor entenderem as paisagens terrestres e se aperceberem da realidade que as envolve, estas chegaram às crianças através da exploração de imagens reais em sala de aula, na manhã do mesmo dia em que teve lugar a presente atividade.

Após a tomada de consciência das diferentes características que compõem os diversos aspetos físicos do meio envolvente, (de entre os quais se destacam os rios, os mares, e os oceanos enquanto meios aquáticos e ainda as serras, as montanhas, os vales, os vulcões, os planaltos e as planícies, enquanto formas de relevo), a maquete surge como uma sistematização dos conteúdos aprendidos durante o dia, relativos ao Estudo do Meio, mas ainda assim, com diversas conexões simultâneas a outras áreas curriculares.

A Matemática encontra-se subjacente, neste caso, na associação de vários sólidos geométricos às diversas formas de relevo que o planeta assume, pelas semelhanças encontradas nas suas formas e proporções. Ao longo da proposta, foi possível relembrar conteúdos desta área curricular (como os nomes dos sólidos, o seu número de arestas e vértices, se são considerados poliedros ou não poliedros), manipulando os sólidos de madeira existentes em sala. Ao mesmo tempo, criou-se um enorme apelo à imaginação e à criatividade pela associação simbólica entre os sólidos e as formas de relevo.

Partiu efetivamente das crianças todo este processo associativo que muito apela à sua sensibilidade estética e simbólica, como por exemplo, o cubo projetar-se enquanto ilha, as pirâmides serem o vale (pois eram duas e muito altas), o cilindro enquanto vulcão (uma vez que daria para desenhar um grande buraco na sua face superior), o paralelepípedo como planalto, o cone transformado em montanha, ou até mesmo as pirâmides triangulares no papel de serras (já que não eram tão altas como as outras duas pirâmides já mencionadas).

Não obstante, a criação da maquete é pois, uma estratégia proposta não só pelo Programa de Estudo do Meio mas também pelo de Expressão Plástica, já que contempla um vasto leque de potencialidades recorrentes de ambos os conteúdos programáticos, sendo também facilmente justaposta com outros saberes.

É de ressaltar, neste sentido, o espaço e a liberdade concedidos às crianças, numa fase de exploração e de experimentação ao nível da Expressão Plástica. Esta última teve um papel decisivo na medida em que permitiu que os alunos participassem autonomamente ao longo de todo o processo, pintando, recortando, montando, colando e manipulando objetos moldáveis, no caso da plasticina utilizada na legenda e o próprio papel utilizado nas planificações dos sólidos geométricos mencionados, factos estes observáveis pelas fotografias nº 22, 23 e 24.

No Português, destaca-se essencialmente o aumento do vocabulário e a correspondência termo a termo. Por outras palavras, a percepção da realidade implícita no Estudo do Meio conduz à apropriação de certos conceitos, enquanto estruturas mentais que são organizadas tendo por base os aspetos visualizados e as diferenças/semelhanças encontradas entre eles. É através destas representações mentais que associamos as imagens aos seus termos, isto é, as representações verbais e linguísticas que conhecemos vulgarmente como 'palavras'. Devido à listagem das novas palavras introduzidas ser vasta, seria necessária uma estratégia que facilitasse a sua assimilação, ganhando assim significado para os alunos, até porque alguns destes termos não fazem parte regular do nosso quotidiano (cume, sopé, encosta, afluente, foz são alguns exemplos que posso retratar). A estratégia utilizada constou assim, na legenda dos vários tipos de relevo e meios aquáticos, que permitiu uma associação literal entre a palavra e o objeto pelas próprias crianças.

Relativamente à formação cívica, esta atividade também tem impacto, nomeadamente por fomentar a cooperação em sala de aula. O trabalho de grupo auxilia os alunos a ouvirem o próximo e a respeitá-lo, bem como a dividir tarefas e assumir responsabilidades. No decorrer da proposta, funcionaram grupos distintos em simultâneo: o grupo responsável pela base da maquete em cartão, desenhando os limites de cada forma de relevo/meio aquático e pintando-a em lápis de cera; o grupo responsável pela planificação dos sólidos geométricos, pintando-os, recortando-os e planificando-os; o grupo responsável pela legenda, escrevendo e montando a mesma. Seguidamente deu-se um momento coletivo, enquanto unificador do grande grupo: a montagem/colagem dos sólidos na base e a colocação da legenda respetiva, tal como ilustra a fotografia nº 25, onde cada criança participava, à vez.

Concluo mencionando que através dos diversos fatores acima referidos se pode provar a interdisciplinaridade a partir de um conteúdo de Estudo do Meio, na qual as crianças aprenderam e/ou relembrouam tópicos das diversas áreas de um modo vasto e

transversal, nomeadamente atingindo as metas curriculares: i) no Estudo do Meio, ao descrever e comparar elementos físicos (formas de relevo e meios aquáticos) utilizando vocabulário adequado; ii) no Português, a apropriar-se de novo vocabulário; iii) na Matemática, a identificar pirâmides e cones, distinguir poliedros de outros sólidos, utilizar corretamente os termos 'vértice', 'aresta' e 'face' e reconhecer propriedades geométricas; iv) nas Expressões destaca-se essencialmente a Expressão Plástica, ao criar composições plásticas visuais, bi e tridimensionais, através de modalidades expressivas diversas e ainda ao relacionar os objetos com as formas que eles representam na observação de imagens.

5.1. Registo fotográfico (anexo II – 5)



Fotografia 21 – Indicações ao grupo responsável pela base.



Fotografia 22 – Trabalho autónomo pelo grupo responsável pela base.



Fotografia 23 – Grupo responsável pela legenda.



Fotografia 24 – Elemento do grupo responsável pela planificação dos sólidos.



Fotografia 25 – Colagem dos sólidos geométricos na base.



Fotografia 26 – Maqueta de relevo e meios aquáticos, devidamente legendada (produto final).

REFLEXÕES CRUZADAS...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a elaboração das etapas anteriores, importa agora refletir sobre o percurso realizado, sintetizando de forma clara e breve a génese do presente trabalho, de modo a identificar constrangimentos e a delinear pistas futuras que possibilitem novos caminhos e talvez, até novas investigações neste âmbito.

Com efeito, a redação desta conclusão não se trata de um processo nada fácil: em primeiro lugar, porque implica o reviver das memórias do local de Estágio, o que deixa em mim sentimentos de grande saudade e nostalgia; em segundo lugar, porque ao refletir sobre os aspetos positivos e menos positivos de toda a ação, bem como sobre a fruição dos procedimentos que estiveram na sua base, tendo como objetivo responder às questões orientadoras do estudo, nascem mais indagações que também merecem atenção. No entanto, creio que este aspeto não se trata de um entrave mas sim de uma vantagem, isto porque uma conclusão não tem que necessariamente consistir num 'fim' em si mesma, podendo antes ser uma porta que se abre no horizonte para partir novamente à descoberta. Em terceiro e último lugar, este desfecho coincide, metaforicamente, com a conclusão dos estudos que me habilitam como Mestre em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico, profissional que, na prática, nunca deixará de estudar, já que é na teoria que encontra a sustentação de toda a sua ação pedagógica, perspetivando assim uma evolução autodidata.

Percebendo que a conclusão implica uma visão bastante ambígua, prefiro encarar estas ressalvas como as considerações a reter a partir do presente Relatório, as quais visam sobretudo, dar resposta às inquietações que surgiram a partir de um problema emergido em campo, durante a Prática de Ensino Supervisionada, e que constou *em perceber o Estudo do Meio enquanto área para atingir a interdisciplinaridade, num 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Assim, nesta introspeção pessoal, mediada pelos referenciais teóricos e pela interpretação dos dados recolhidos, passo então a responder sumariamente a cada uma das questões levantadas na fase inicial da investigação.

- *É possível atingir a interdisciplinaridade em contexto de 1º Ciclo?*

No decurso do presente estudo, ficou demonstrado que é possível atingir a interdisciplinaridade numa sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico. O contexto onde observei e participei foi uma turma de 17 alunos do 3º ano de escolaridade, o qual acredito que terá sido um meio privilegiado para a exploração desta temática, não só pelas características da Instituição onde realizei o Estágio, que acredita e defende um

ensino estruturado e globalizante, como também pelo facto de o 3º ano ser um tempo letivo mais descontraído, no qual as crianças já trazem consigo uma 'bagagem' considerável devido às aprendizagens dos anos precedentes, mas ao mesmo tempo, ainda estão longe da pressão dos exames a realizar no final do ciclo escolar.

Apesar de vislumbrar a interdisciplinaridade em 1º Ciclo como uma possibilidade, reconheço que ainda não se trata de uma realidade assumida em muitos dos contextos escolares portugueses, apostando maioritariamente num ensino tripartido, com uma mera justaposição de saberes aqui e ali. Isto, a meu ver, é em parte justificado na medida em que os professores têm um programa para cumprir, cedendo por vezes à pressão de dar os conteúdos a tempo e horas. Acredito, pois, que a rigidez e a inflexibilidade com que o programa é por vezes encarado por alguns docentes poderão contribuir decisivamente para este tipo de metodologia em detrimento de uma verdadeira interdisciplinaridade. Na verdade, esta interdisciplinaridade pode exigir do docente um trabalho redobrado, na medida em que para além de um simples transmissor de conteúdos, deverá ainda facilitar e promover, sempre que possível, um pensamento divergente por parte dos seus alunos, aquele que procura dar respostas e soluções possíveis a um determinado problema, assim como apela à sensibilidade para “aprender relações entre factos nunca anteriormente notados e de produzir formas novas” (Gloton e Clero, 1973, p. 36).

Pela experiência tida no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, posso afirmar que se trata de um trabalho por vezes árduo, mas bastante recompensador. Para além disso, são inegáveis as vantagens deste processo de ensino-aprendizagem multifacetado, que vai ao encontro dos interesses e das capacidades da criança em olhar o que a rodeia. Esta, dada a sua experiência de vida, tende a encarar o mundo na sua naturalidade, com todos os aspetos que lhe são próprios.

Será que o adulto o vê de outra forma? Será que o adulto olha uma paisagem e a observa com os seus conhecimentos, separadamente, de Geografia, de Botânica, de História e de todos os conhecimentos disciplinares que possui? Não a olha, porém, com conhecimentos disciplinares que não possui e que até poderiam ser os mais significativos para a compreender. Com a criança, passa-se algo semelhante, isto é, ela tem poucos conhecimentos, seja de que disciplina for, e também poucos conhecimentos fruto da sua experiência; é com eles «todos» que olha o mundo, que olha uma paisagem (Carvalho e Freitas, 2010, p. 35).

Isto não significa porém que as crianças não saibam categorizar. Dividir, classificar, categorizar, são competências matemáticas que surgem na criança desde

cedo, na ânsia de melhor poder 'arrumar' as múltiplas categorias da vida. Estas são, aliás, notórias nesta turma.

Durante o tempo de Estágio, lembro-me que, à necessidade de fazer um registo, uma criança do sexo feminino perguntou:

– Professora, porque é que estamos a escrever no caderno de Matemática, se estamos a falar sobre História? Não devíamos escrever antes no caderno de Estudo do Meio?

A Professora explicou então que na escola, muitas coisas que se aprendem podem e devem estar interligadas, pois só assim se percebe verdadeiramente a relação entre as aprendizagens, podendo melhor colocá-las em prática perante os desafios do dia-a-dia. (...)

(excerto do Diário nº 2 – 03/12/2013)

O registo de que a criança falava era sobre a numeração romana, conteúdo matemático ao qual a Professora titular considerou importante associar uma breve contextualização histórica, escrevendo-a no quadro (abordando os romanos enquanto povo e a sua necessidade de proceder a contagens num mundo onde ainda não se tinha inventado a numeração hindu-árabe tal como a conhecemos hoje em dia), para os alunos copiarem a informação nos seus cadernos de Matemática.

A forma como a Professora respondeu a esta questão, explicando com naturalidade de que tudo à nossa volta se encontra interligado, fez com que suscitasse em mim a vontade de descobrir cada vez mais sobre a interdisciplinaridade e as múltiplas formas de a explorar em contexto de 1º Ciclo. Por outro lado, esta necessidade das crianças, em etiquetar as várias Ciências e tentar descobrir os temas subjacentes a cada uma delas, intrigou-me bastante.

À medida que implementei as atividades de cariz interdisciplinar em aula, constatei que a interdisciplinaridade não acontece de forma independente das disciplinas; aliás, muito pelo contrário, a interdisciplinaridade, tal como o próprio nome indica, só é possível através da existência e da comunicação harmoniosa entre várias áreas do saber. As disciplinas existem e são necessárias, quer formal ou informalmente, pois só assim são aprofundados conhecimentos científicos específicos, motivados pela natureza e curiosidade humanas, no desejo de querer saber mais sobre esta grandiosa teia a que chamamos mundo.

Com efeito, é também “por volta do 3º ano” que as crianças manifestam “apetência analítica, no sentido de arrumar, ou seja, categorizar os conhecimentos, procurando explorar a realidade de forma mais sistemática e exaustiva” (Roldão, 1995, p. 37). Por

esta razão, interdisciplinaridade não pressupõe ausência de categorias ou uma total desorganização programática, sendo que por vezes é imperativo proceder a essa arrumação cognitiva. Roldão (1995) sugere, neste sentido, que a preocupação integradora que deve presidir à organização temática se concilie com alguma sistematização de natureza mais analítica, para facilitar a organização do pensamento e conhecimento dos alunos, nos quais os registos escritos (sob a forma de texto ou esquema) assumem grande importância.

- *Quais as áreas e os conteúdos possíveis de atingir uma verdadeira interdisciplinaridade?*

Através das atividades implementadas, compreendi que aquilo a que terei recorrido para alcançar a interdisciplinaridade a partir do Estudo do Meio foi o que os autores de referência (Roldão, 1995; Carvalho e Freitas, 2010) denominam por *estratégias*. Estas podem assumir várias formas, dependendo do seu teor, e podem constar de inúmeros exemplos, como 1) *a ligação afetiva aos conteúdos*, 2) *a humanização dos conteúdos*, 3) *a utilização didática da narrativa*, 4) *a resolução de problemas matemáticos*, 5) *a sensibilização para a expressão criativa e para a comunicação*, entre outros... Irei, agora, aprofundar cada tópico desta listagem, respetivamente, uma vez que terão sido estratégias utilizadas na base do estudo.

1) *A ligação afetiva aos conteúdos – estratégia utilizada na Atividade 1:*

Carvalho e Freitas (2010) ressaltam a importância de as crianças pesquisarem sobre si mesmas, bem como sobre a história da sua família, pois motivam-se a partir de um sentimento egocêntrico (na medida em que centram em si próprias) e na curiosidade de saber mais sobre as suas origens e o seu passado. Reúnem-se assim, todas as condições necessárias para que exista um interesse afetivo, que as levará, por consequência, a apropriarem-se dos conhecimentos de uma forma ativa e enriquecedora a nível pessoal.

2) *A humanização dos conteúdos – estratégia utilizada na Atividade 2:*

A humanização e a personalização dos conteúdos, trata-se de uma “estratégia global que pode enquadrar-se na grande maioria dos temas propostos” (Roldão, 1995, p. 6). É sumamente, um meio facilitador das aprendizagens, pois sugere a sua

compreensão e a sua memória, através da individualidade própria, de vivências de sentimentos e de histórias reais, e torna “acessíveis noções de carácter mais abstrato” (Roldão, 1995, p. 6), tornando as aprendizagens mais próximas para as crianças, e por isso significativas, mesmo ao retratar um conteúdo fisicamente distante.

3) *A utilização didática da narrativa – estratégia utilizada nas Atividades 1 e 4:*

A narrativa tem um grande poder sugestivo, na medida em que cria uma situação imaginada e, ainda assim, humanizada, permitindo que o sujeito se possa distanciar pessoalmente para refletir sobre a mesma, e que se possa aproximar de uma forma afetiva, criando sentimentos de identificação ou rejeição (Roldão, 1995). Para a mesma autora, a narrativa surge como uma “estrutura organizativa de conteúdos” (p. 71). Já Carvalho e Freitas (2010) consideram que as narrativas são excelentes oportunidades de explorar conteúdos de História e Geografia, dando igualmente ênfase ao desenvolvimento das atitudes e valores que o conto pode suscitar na criança, podendo-se trabalhar conteúdos linguísticos a partir do mesmo, de forma mais ou menos explícita, consoante os objetivos da proposta.

4) *A resolução de problemas matemáticos – estratégia utilizada na Atividade 3 e 4:*

Problematizar o ensino pode consistir numa verdadeira ferramenta para promover um ensino ativo, onde os alunos são estimulados a pensar e a refletir, tendo como ponto de partida questões genuínas, na necessidade de resolver uma dúvida suscitada a partir da realidade.

Roldão (1995) afirma, nesta linha de pensamento, que o Estudo do Meio apresenta “matéria abundante de problematização, quer no que se refere (...) à observação da realidade natural, quer no que se refere aos temas de natureza social” (p. 61), continuando o seu raciocínio:

Problematizar a realidade (...) contribui para o desenvolvimento de atitudes intelectuais de questionamento e comprovação que são essenciais à formação do indivíduo. Saber organizar o processo para a resolução de problemas, implica, por sua vez, a aquisição e exercício de competências de análise, de caracterização, de formulação de hipóteses, de verificação experimental e de síntese, que constituem instrumentos de aprendizagem transferíveis para qualquer situação em qualquer contexto (ibidem).

5) *A sensibilização para a expressão criativa e para a comunicação – estratégia utilizada nas Atividades 1-5:*

Carvalho e Freitas (2010) elucidam o professor para a importância da existência de espaço suficiente que permita uma verdadeira exploração das concepções das crianças. Quando vão para a escola, as crianças não são plenas 'tábuas rasas', pois já trazem consigo crenças e conhecimentos prévios que devem ser tidos em conta para suscitar nelas o interesse pelas novas aprendizagens. Torna-se então fundamental que as crianças possam ser livres da sua própria expressão, no lato sentido da palavra, sendo ela oral, escrita, plástica, motora, musical..., permitindo assim que a criança possa exteriorizar quer os seus sentimentos, quer as suas opiniões sobre a sua realidade, num clima fomentado pela experimentação, pela criação expressiva e pelo diálogo.

No entanto, importa salientar que o professor pode conjugar as várias estratégias enunciadas e que, para além destas, muitas outras podem surgir no quotidiano escolar, não sendo, por esta razão, uma matéria estanque ou inflexível. Na perspetiva de Roldão (1995), "Na prática docente, dificilmente [as estratégias] se tomam isoladamente, antes se articulam várias de acordo com os objetivos visados" (p. 41).

Assim, recorrendo a estratégias diversificadas, de encontro aos objetivos a alcançar, todas as áreas do conhecimento são possíveis de interligar com conteúdos específicos de cada uma delas, cabendo ao professor "estabelecer a necessária articulação integradora que proporcione uma perceção global e não atomística dos fenómenos a estudar" (Roldão, 1995, p. 36).

Um dos constrangimentos que identifico após todo este processo é nem sempre ter sido efetivamente possível fazer atividades de âmbito interdisciplinar, sendo que por vezes, foi importante apostar em tarefas mais específicas, para assim ir ao encontro das necessidades das crianças em dado momento. De facto, geralmente é dada primazia às áreas de Português e Matemática relativamente ao Estudo do Meio e às Expressões, e o local onde realizei a prática pedagógica não é exceção: os programas das primeiras, para além de mais extensos, são mais específicos e implicam um maior número de horas de treino através dos mais variados exercícios. Contudo, penso de igual modo, que convém, por uma questão de rotina, diversificar as propostas que oferecemos aos alunos, o que acaba também por ser benéfico. Outra dificuldade sentida prendeu-se sobretudo com a planificação das atividades, pois nem sempre é fácil encontrar subtilezas suficientes entre

os temas, de forma a que se interliguem harmoniosamente ou sem que pareça uma conexão demasiadamente forçada. As cinco atividades explícitas no decorrer do estudo mostram a interdisciplinaridade completa e transversal ao longo de todas as áreas curriculares; contrariamente, noutras, nem sempre tal foi possível, acabando por deixar uma ou mais áreas de fora (anexo III).

Importa, ainda assim, referir que todas as situações que propus a nível interdisciplinar foram muito bem recebidas, tanto por parte da Professora titular, como por parte da Instituição e dos próprios alunos, já motivados por uma certa interdisciplinaridade que reside nos princípios orientadores da pedagogia do Colégio. Abracei igualmente um grande desafio, o de adaptar algumas das propostas a uma criança do sexo feminino de origem chinesa, contemplando nas várias planificações ajustes e estratégias diversificadas para que pudesse participar de forma ativa e interessada no quotidiano letivo, recorrendo maioritariamente à imagem, ao trabalho de grupo/pares e à escrita em mandarim pela mesma.

- *O Estudo do Meio contempla potencialidades para a interdisciplinaridade?*

Ao folhear qualquer manual de Estudo do Meio, verificamos que a estrutura programática reside em tópicos bastante generalistas, evitando assim a sua compartimentação mais limitativa: “saúde”, “segurança”, “ambiente”, “relevo” surgem em detrimento de ciências específicas como Biologia, Geografia, Geologia, entre outras, o que facilita, em grande escala, a sua conexão com conteúdos diversificados.

Também os blocos temáticos de Estudo do Meio se denominam por “À Descoberta” e esta denominação não terá surgido por acaso. Na perspetiva de Roldão (1995), corresponde à intenção, expressa no programa, de

(...) Incentivar no aluno atitudes de pesquisa, competências de observação, de busca e de seleção de informação, de construção do próprio conhecimento, ou seja, a prática de uma aprendizagem ativa, em que o sujeito é agente e construtor dos seus próprios processos de aquisição de saberes e organizador do domínio progressivo das suas competências (p. 37).

Através da exploração do mundo, abrem-se portas para as crianças descobrirem, experimentarem e conhecerem o que as rodeia, o que implica não só, os conteúdos explícitos na formulação programática de Estudo do Meio, mas todos os outros que de

alguma forma se relacionam com o quotidiano e com as vivências intra ou interpessoais, procurando que os conhecimentos a atingir sejam dotados de utilidade prática. É desta forma que o Estudo do Meio é exequível enquanto ponto de partida para a exploração das outras áreas curriculares, como a Matemática, o Português ou até mesmo as Expressões, dado a sua versatilidade e mutabilidade de conteúdos, pois, para além dos conteúdos programáticos,

(...) tem, como nenhuma outra das disciplinas dos primeiros quatro anos de escolaridade, responsabilidade na construção dos quatro «pilares»¹ da educação (...): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser (Carvalho e Freitas, 2010, p. 31).

Nesta sequência, lembro o *Diário* de Sebastião da Gama, obra inspiradora que me acompanhou nestes últimos anos de formação e que nos mostra que ensinar 'a ser' é mais valioso do que ensinar disciplina, seja ela qual for.

Tendo em conta as múltiplas potencialidades que esta área assume, é com algum pesar que vemos, maioritariamente, esta área a passar um pouco despercebida no 1º Ciclo, em prole do estudo bipolar de Matemática e Português. Os programas curriculares das últimas são alvo das múltiplas alterações, num ensino cada vez mais exigente e adaptado à sociedade atual; no entanto, o Estudo do Meio e as Expressões são colocadas, muitas vezes em segundo plano, contentando-se no papel de personagens secundárias neste gigantesco enredo educativo, onde o indispensável parece ser que "(...) não se desvie a atenção dos elementos essenciais, isto é, dos conteúdos" (Diário da República, 2011).

Como investigadora e simultaneamente futura profissional da educação, não consigo encarar a escola como sendo unicamente um espaço de aquisição de conteúdos. A escola deverá formar para a vida, e a vida não se resume à cognição nem tão pouco, a meros graus de inteligência. Acredito pois que, num mundo competitivo, importa não só 'saber', como também 'ser':

Alguém disse que educar uma outra pessoa é um ato essencialmente ético. Se a educação for eficaz, essa pessoa sofrerá de alguma forma uma mudança significativa. Os modelos de educação de infância são baseados numa ideia do que as crianças são e deveriam ser. Assim, tais modelos devem refletir uma visão ética da criança do mesmo modo que as práticas

³ *Pilares* enunciados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors (1996).

instituídas nos modelos (...) devem ser consideradas dignas por direito próprio (Spodek, 2010, p. 1).

Por todas estas razões enunciadas, o Estudo do Meio apresenta fortes potencialidades para a interdisciplinaridade, sendo uma disciplina detentora de uma “forte vertente formativa, não apenas do ponto de vista da aquisição de conhecimentos mas também do desenvolvimento de capacidades (...) e as mais diversas aptidões, habilidades e competências” (Carvalho e Freitas, 2010, p. 31).

Rematando esta ideia, apraz-me citar Roldão (1995):

[Uma dimensão do Estudo do Meio a considerar] (...) diz respeito à abordagem interdisciplinar de conteúdos temáticos. Relativamente às restantes áreas curriculares, o Estudo do Meio oferece uma variedade de conteúdos objetivos, suscetíveis de se organizarem em temas aglutinadores de outras áreas programáticas. Os programas de Língua Portuguesa e de Matemática contemplam predominantemente aprendizagens funcionais que podem exercitar-se com conteúdos temáticos diversos. Também as áreas das Expressões se revestem de bastante flexibilidade, ajustando-se às aprendizagens pretendidas e os saberes-fazer ao estudo integrado de uma variedade de temas ou situações. Podem, assim os temas estudados em Estudo do Meio constituir-se em áreas integradoras, possibilitando a articulação de aprendizagens de todas outras áreas (p. 41).

Respondidas as questões do estudo, posso concluir que a investigação embarga um papel transformador a nível pessoal e profissional, através da genuína vontade de procurar e conhecer o até então desconhecido, aliada à motivação e à inquietação, ao saborear o momento presente e refletir sobre o passado na ânsia de perspetivar um futuro melhor. Para o futuro, levo, sem dúvida, uma ‘certeza’, acreditando que se colhem muitos frutos ao semear um processo de ensino-aprendizagem transversal e ao encarar a interdisciplinaridade como uma possibilidade. Claro que esta certeza vai acompanhada de muitas outras incertezas, nesta espiral de conhecimento que parece não cessar.

De facto, sendo esta uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa, importam mais os seus processos e não tanto os resultados alcançados, pois na verdade o presente estudo, embora preponderante, não conduz a uma prática clara e indiscutível, como já seria de esperar:

Demasiados investigadores esperam dos seus trabalhos resultados práticos muito claros, que constituiriam guias seguros para as decisões e para as ações. Isto só é possível quando o estudo levado a cabo é de carácter muito técnico (...) Mas, regra geral, as relações entre investigação e ação não são assim tão imediatas (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 247).

É certo que, para o alcance de uma completa interdisciplinaridade, no verdadeiro sentido da palavra, encontram-se em jogo vários fatores. Tal como mencionado anteriormente, as exigências curriculares e a falta de disponibilidade de alguns professores parecem contribuir decisivamente para a ausência da metodologia aqui apresentada. Todavia, penso que há cada vez mais professores motivados para romper com algumas vertentes do ensino mais tradicional, com um espírito recetivo e inovador. Não obstante, por vezes, as exigências curriculares sobrepõem-se à boa vontade dos professores, que ficam ansiosos por não seguir o programa dentro dos parâmetros ou prazos estabelecidos, sob pena de os alunos não aprenderem todos os conteúdos estipulados para determinado período letivo. Parece-me que, na reforma vigente, se tende a dar mais importância à quantidade em vez da qualidade do ensino, o que na minha opinião, é de lamentar.

Assim, apelar somente à boa vontade dos professores não é suficiente; seria necessária, a meu ver, a implementação de uma nova reforma educativa, que possibilitasse a exploração de conteúdos de uma forma mais livre e espontânea; que desse livre arbítrio aos professores para aprofundarem os temas e interligarem conceitos e conteúdos, adaptando-os à sua plateia; que desse voz aos alunos, para também eles participarem de uma forma ativa na sua aprendizagem; que, simplesmente, harmonizasse a escola, enquanto espaço de crescimento e desenvolvimento pessoal.

Contudo, acredito que a mudança se encontra em nós, docentes. Cabe a cada educador e professor, inspirado na sua ideologia, nas 'certezas' que, tal como eu, levou para o seu terreno profissional, de lutar pela diferença e de a *fazer acontecer*. Só através de um espírito investigador e de uma atitude analítica e reflexiva se consegue manter a luz da esperança acesa. Espero, tão-só, que esta minha investigação seja, tanto para mim como para os leitores e/ou possíveis inspirados, uma gota no oceano, pois o oceano não é senão uma pluralidade de gotas.

O ser humano é muito mais que o resultado da matemática e da língua materna; é no *meio*, no mundo que nos rodeia, que nos formamos enquanto indivíduos tão especiais que somos. Educar, por conseguinte, é muito mais do que saber de cor os conteúdos para os poder transmitir. É abraçar a oportunidade de aprender mais todos os dias, é fascinar as crianças com a aventura de descobrir. Estas são as minhas 'certezas' inspiradoras, e com elas, parto em busca de tantas outras, pois acredito que a Educação faz mais sentido quando criamos possibilidades para questionar e desafiar o mundo de forma criativa e livre de quaisquer preconceitos.

PILARES REFERENCIAIS...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras consultadas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Porto: Universidade Aberta.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa – Guia práctica*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. R. F. B. (2006). *Transversalidade, Compreensão na Leitura e Gestão Flexível do Currículo*. Dissertação de Mestrado de Ciclo de Estudos em Gestão Curricular. Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro, Aveiro. 257 pp.
- Carvalho, G. & Freitas, M. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Porto: Porto Editora.
- Chettiparamb, A. (2007). *Interdisciplinarity: a Literature Review*. The Interdisciplinary Teaching and Learning Group. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. School of Humanities – University of Southampton, UK. 63 pp.
- Detry, B. & Simas, F. (2001). *Educação, Cognição e Desenvolvimento*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Esteves, M. L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em Portugal. *Noesis*, nº 18, pp. 64-66.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gama, S. (2005). *Diário*. Lisboa: Edições Arrábida – Sebenta Editora.

- Gloton, R. & Clero, C. (1976). *A actividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial estampa.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentido e formas de uso*. Lisboa: Principia.
- Hilburn, J. & Wall, S. (2011). Concept-Based Interdisciplinary Teaching: Science and Social Studies Teacher Collaboration for the 21st Century. *North Carolina Middle School Association Journal*, vol. 6, nº 1. North Carolina Middle School, pp. 1-10.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar* (2ª edição). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Léssard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Léssard-Hérbert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: LIDEL.
- Martins, I. et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mathison, S., & Freeman, M. (1997). *The Logic of Interdisciplinary Studies*. Nation Research Center on English Learning & Achievement (CELA). University of Albany – State University of New York, New York. 32 pp.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas* (4ª edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, M. & Ferreira, P. (2007). *Ser Humano – Psicologia B*. Porto: Porto Editora.

- Nissani, M. (1997). Ten Cheers for Interdisciplinarity: the case for interdisciplinary knowledge and research. *The Social Science Journal*, vol. 34, nº 2. Wayne State University, pp. 201-216.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, N. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Rev. PEC*. vol. 2, nº 1. Curitiba, pp. 37-42.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir – atividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Serrano, G. P. (2004). Metodologias de investigação em animação sociocultural. In Trilla, J. (coord.), *Animação sociocultural – Teorias, programas e âmbitos*, pp. 101-122. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, T. (2001). *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa*. Lisboa: Almedina.
- Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2010). A voz interpretativa da investigação qualitativa em educação de infância. In Spodek, B. (ed.) *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª Edição), pp. 1037-1066. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Websites consultados

Alves, M. & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação – Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*.

Acedido em 28 de maio, 2014, em:

http://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%C3%A1rios_2010.pdf

Mathias, A. C. (2011). *Currículo Oculto x Currículo Formal: práxis pedagógica e a formação do educador*. Acedido em 14 de maio, 2014, em:

<http://www.efdeportes.com/efd161/curriculo-oculto-x-curriculo-formal.htm>

Parte II – Metodologia de Investigação. Acedido a 26 de maio, 2014, no Website da Universidade do Minho em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7085/7/Parte%20II%20-%20Metodologia%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Programas e Metas Curriculares. Acedido em 26 de maio de 2014, no Website do Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral da Educação (DGE):

<http://www.dgidc.min-edu.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1>

Projeto e Objetivos Educativos. Acedido em 14 de dezembro de 2013, no Website do Colégio do Vale, em:

http://www.colegiODOVale.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=129

Sarabia, M. (s.d.) *Fotografias Contadoras de Histórias: um ensaio metodológico*. Acedido em 28 de maio, 2014, em:

<http://conferencias.cies.iscte.pt/index.php/icyurb/sicyurb/paper/viewFile/246/115>

Teis, D. & Teis, M. (s.d.). *A Abordagem Qualitativa: a leitura no campo de pesquisa*. Acedido a 30 de maio, 2014, em:

<http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>

Legislação consultada

Decreto n.º 150/1911, de 30 de junho. *Diário da República n.º 141/11 – I Série*. Ministério da Defesa Nacional. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro. *Diário da República n.º 175/04 – II Série*. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Lisboa.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. *Diário da República n.º 245/11 – II Série* - Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO I - DIÁRIOS

Diário nº 1 – 02/12/2013

Hoje foi o meu primeiro dia de Prática de Ensino Supervisionada. Conheci a Professora Cooperante e o grupo de alunos, que me receberam muito bem no seu contexto escolar. Sucederam-se as apresentações de ambas as partes e a primeira impressão que retive do grupo foi que se tratam de crianças muito calmas, dóceis, respeitadoras e participativas.

Durante as aulas de Português, foi proposto aos alunos que realizassem os seus textos alusivos ao natal. Todas as mensagens concebidas revelam que estes compreendem o verdadeiro sentido desta época festiva. Aqui fica um exemplo de um texto realmente autêntico realizado neste dia, que desde logo me permitiu perceber que me encontro inserida num grupo de crianças já dotadas de muitos valores:

“Há milhares de crianças que recebem milhares de brinquedos. Mas há crianças que nem um brinquedo recebem... Há pessoas que quer tudo e mais alguma coisa, os mais pobres não, só querem a felicidade dos seus filhos! O Natal não é só presentes, é alegria...é amor...é magia...O mais importante no Natal é a família, porque é a família que nos faz sorrir e sonhar. Os presentes também alegram, mas o amor verdadeiro vem dos corações das nossas famílias.”

(Eduarda)

Diário nº 2 – 03/12/2013

A Professora registou no quadro algumas informações relativas à numeração romana, sendo que posteriormente as crianças passaram as mesmas para o seu caderno de Matemática, acompanhadas de alguns exercícios de consolidação. Para introduzir este tema, em conversa com os alunos, recorreu a uma breve contextualização histórica, a qual também consta nos registos dos cadernos diários:

“A numeração romana foi utilizada por um povo que há muitos anos ocupava a região que hoje é Portugal. Esse povo era originário de Roma e chamava-se civilização romana. Os romanos, quando queriam representar números, utilizavam letras: I, V, X, C, D e M. Ainda hoje podemos encontrar esta numeração em edifícios antigos, túmulos, pontes, fontes e mostradores de alguns relógios”.

Perante estes novos conhecimentos, e após saberem que iriam registar os mesmos no caderno de Matemática, muitos deles interromperam a professora, perguntando-lhe se não estaria enganada, já que os conteúdos mencionados eram de Estudo do Meio:

– Professora, porque é que estamos a escrever no caderno de Matemática, se estamos a falar sobre História? Não devíamos escrever antes no caderno de Estudo do Meio?

A Professora explicou então que na escola, muitas coisas que se aprendem podem e devem estar interligadas, pois só assim se percebe verdadeiramente a relação entre as aprendizagens, podendo melhor colocá-las em prática perante os desafios do dia-a-dia.

Considereei importante refletir e registar este momento, já que intervenção dos alunos neste sentido vai ao encontro da minha problemática para o Relatório Final: interligar as áreas de conteúdo, evitando a segmentação das mesmas e desmistificando a aprendizagem global e transversal em contexto de 1º Ciclo.

Diário nº 3 – 09/12/2013

Hoje deu-se o momento das apresentações dos trabalhos realizados na semana anterior. Todos os grupos apresentaram o seu trabalho, comunicando-o oralmente, de pé e à frente do quadro da sala, muito participativos e orgulhosos do produto final.

É notória a inclusão que se faz sentir no núcleo do grupo, perante o novo elemento do grupo – Sabrina – não só em momentos livres, como o recreio, mas também em contexto de sala. De facto, muito embora a Sabrina não tenha participado no trabalho de grupo na escrita e na oralidade em Português, desempenhou um papel preponderante na ilustração da história (que foi explicada pelos restantes elementos do grupo à medida que foi construída), bem como na apresentação oral da mesma. Aqui, os seus colegas fizeram questão que ela lesse o conteúdo que tinha escrito anteriormente, num dos balões de uma figura que desenhara, na sua língua materna: o mandarim.

Esta fase seguiu-se por uns momentos em que as restantes crianças tentavam reproduzir o que ouviam a Sabrina dizer. Para além disso, motivaram-na a dizer o significado das suas palavras em Português, sendo a sua hesitação visível, uma vez que ainda não fala fluentemente na nossa língua. Contudo, através de gestos e do contexto do enredo da história na qual participou, conseguiu verbalizar em voz alta “Cheira bem”, sendo esta a sua tradução. Este episódio acabou com uma grande salva de palmas, pelo empenho e sintonia sentidos entre todos os membros do grupo, que resultou numa grande aprendizagem de nível social e cultural.

Diário nº 4 – 10/12/2013

Hoje foi o dia do Corta-Mato escolar, realizado no Parque das Quintinhas, situado nas imediações do Colégio. Este Corta-Mato contou com a participação de todos os alunos do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico frequentadores da Instituição.

Uma vez que a Sabrina é um ano mais velha que os restantes elementos do grupo, não correu com os seus pares, colegas de sala, mas sim as crianças pertencentes ao 4º ano de escolaridade. Quando foi informada de tal, ficou triste, chegando mesmo a chorar. Os seus pares, num clima de compreensão e afeto, acarinharam-na, dizendo que lhe iria correr muito bem e que iriam ver a sua corrida, torcendo por ela. A Sabrina foi ficando mais calma e confiante, e quando chegou a sua vez, disse: “Eu *ganhar*”. Perguntei-lhe: “Queres ganhar, Sabrina?”, ao que ela me acenou afirmativamente com a cabeça. As minhas palavras e dos restantes elementos do grupo foram de incentivo, e assistimos, muito contentes, à sua prestação.

A prova correu muito bem, sendo que a Sabrina alcançou a meta em quarto lugar, o que, para todos nós, já era motivo para celebrar o seu grande feito. Contudo, é uma criança que gosta de competir e esperava ainda um lugar superior, ficando um pouco desiludida por não ter conseguido chegar ao pódio dos três lugares. Perante a sua cara de tristeza, os colegas receberam-na com uma grande festa, dando-lhe os parabéns e abraçando-a, o que fez com que depressa aceitasse o resultado e sorrisse de alegria.

No final da tarde do mesmo dia, sucedeu a entrega das medalhas aos três melhores lugares por valência e ano de escolaridade, no pátio do Colégio. Este momento contou com a presença do diretor, que fez questão de saudar todos aqueles que participaram, com especial homenagem a uma aluna do 3º Ciclo, que após ter terminado a corrida, voltou atrás para acompanhar os colegas que ainda não tinham terminado.

Todos estes acontecimentos suscitaram em mim muitos sentimentos emotivos, que me fazem crer que me encontro numa Instituição onde não se valoriza nem preza somente a cognição, mas sim toda a formação global das crianças, num espírito de equipa, no qual coexiste uma competição saudável, enaltecendo simultaneamente a promoção da atividade física e a educação para os valores.

Diário nº 5 – 13/12/2013

Hoje implementei junto do grupo uma atividade de âmbito de expressão plástica: neve artificial, para a construção de bonecos de neve individuais.

Como se trata de uma experiência na qual se misturam os ingredientes, esta situação decorreu no laboratório da Instituição. A adesão do grupo foi notória, pelo que as crianças participaram com muito entusiasmo nesta atividade. No final da mesma, quando por fim, se encontraram totalmente construídos os bonecos de neve, foi altura de os transportar até à sala, com muito cuidado, para não caírem no chão e se partirem.

Contudo, o calor das mãos, ao pegarem nos pratos onde tinham feito a construção, fez com que os bonecos começassem a derreter. Esta situação imprevista fez com que as crianças ficassem muito tristes e desiludidas, pois afinal, tinham gostado da experiência e esperavam, assim como eu, que o produto final durasse mais tempo.

Chegados à sala, quis dialogar com as mesmas, para que elas percebessem o que realmente aconteceria se tivéssemos construído os bonecos com neve verdadeira. Será que os bonecos durariam para sempre? Então, conversámos sobre o que é a neve, porque neva, e porque a neve derrete. Tal como a neve verdadeira, a que fizemos derreteu com o calor, dissipando-se em partículas de água.

Considero que este imprevisto, à primeira vista negativo, acabou por se tornar favorável, pois permitiu que as crianças descobrissem que “nada dura para sempre; tudo tem o seu tempo de duração”, o que serviu de ponto de partida uma atividade que planeio implementar junto das mesmas no 2º Período.

Com a temperatura ambiente, os bonecos de neve artificial voltaram a solidificar, sendo só necessária uma ‘mãozinha’ para que voltassem a tomar a sua forma inicial.

No final do dia, as crianças levaram as suas construções para casa e, quando voltámos do fim-de-semana, falámos novamente sobre as mesmas. Muitas ainda tinham o boneco intacto, outras, por azar, já não. Mas todas se mostravam felizes por terem tido a experiência, já não tão preocupadas com o produto final, o que também foi ao encontro do que pretendi na conversa com o grupo. Além disso, muitas crianças fizeram de novo, na companhia dos pais e irmãos, mais bonecos de neve, dado a sua facilidade de execução, o que permitiu prolongar e desenvolver experiências entre a escola e a família.

Diário nº 6 – 06/01/2014

Hoje o dia foi passado entre conversas sobre o que aconteceu nas férias do Natal. A professora também destinou um momento da aula para que estas contassem o que receberam no Natal. As respostas foram variadíssimas, desde consolas a dinheiro, a roupa “que faz sempre falta”, desde relógios com cronómetro a brinquedos variados.

Na segunda parte da aula, apresentaram-se os trabalhos de Férias, nomeadamente as árvores genealógicas, que fizeram na companhia dos pais. Foi interessante ver a heterogeneidade de trabalhos realizados, desde os mais simples até os que se percebe, visualmente, que tiveram bastante empenho. Muito embora os trabalhos fossem diferentes, notou-se que a motivação de todas as crianças era geral. Estavam todas muito ansiosas para mostrar os seus trabalhos, bem como para relatar à turma as curiosidades que tinham descoberto, nomeadamente com avós e bisavós, sobre a sua família: o Tiago descobriu que os seus avós são primos; a Ana descobriu que a avó do seu avô pertencia à Realeza; a Madalena trouxe medalhas do avô para mostrar aos amigos, e descobriu que metade da sua família nasceu em Cabo Verde.

Penso que este foi um trabalho bastante significativo para elas, e o qual gostaram de fazer na companhia da sua família, na procura da sua identidade... Afinal, quem não o faz, mesmo em adulto?!

Diário nº 7 – 07/01/2014

Hoje a professora fez uma troca nos lugares, relativamente à Sabrina. Esta menina, que até agora se encontrou sempre acompanhada por um colega, agora, vai passar a sentar-se sozinha, numa das mesas no fundo da sala (a Sabrina é muito alta, e por isso, não pode estar à frente dos restantes, senão não vêem o quadro).

Isto acontece já que a professora vai aproveitar o facto de eu estar presente na Instituição, podendo dar-lhe um apoio um pouco mais individualizado e adequado às suas capacidades em alguns momentos do dia, enquanto o grupo realiza outras atividades que a Sabrina não consegue acompanhar. Esta semana é particularmente difícil de gerir, pois a professora cooperante terá de retomar o grupo e corrigir trabalhos do 1º Período e de Férias, necessitando alguns de um acompanhamento individualizado, também por sua parte.

Recebi esta ideia com bastante entusiasmo e já hoje comecei a fazer algum treino de escrita na sua companhia. Percebi que é uma criança que tem algumas dificuldades, mas ainda assim as tenta superar. Tem muita força de vontade e quer imenso aprender.

Percebi também que a mensagem escrita na sua língua se trata de uma lenda chinesa, muito antiga. Não percebi muito bem todo o enredo (até porque a Sabrina só escreveu uma pequena parte), mas sei que está relacionada com um menino, um monge e um balde de água. Levei as imagens para ela poder ver e perguntei-lhe se a sua história tinha alguma daquelas imagens (menino, monge, balde). Ela muito contente disse que sim... e voltou a escrever novas coisas para mais tarde voltar a traduzir.

Diário nº 8 – 09/01/2014

Voltei a fazer novos trabalhos com a Sabrina, na sequência dos anteriores, partindo sempre do que ela escreve na sua língua materna. Penso que assim seja mais recompensador e significativo para si, o facto de estar a aprender partindo dos seus interesses e das suas próprias motivações, pelo que tento sempre que ela tenha um papel ativo naquilo que vou colocando em prática.

Ela fica muito feliz por perceber que eu consigo descobrir o significado das suas mensagens, já que normalmente não conseguimos decifrar todos aqueles caracteres. Desde já fica aqui um agradecimento à minha vizinha de origem chinesa, a qual me tem dado uma ajuda fundamental no apoio à Sabrina no decorrer desta semana. Pedi-lhe também emprestado um dicionário “chinês-português”, que penso que me vai dar muito jeito durante o período de Estágio, principalmente nestes momentos em que estarei a dar um apoio mais preponderante a esta menina.

Desta vez, o trabalho realizado partiu do que ela quisesse escrever sobre a sua família, na sua língua, uma vez que as restantes crianças também estão a fazer os seus próprios trabalhos na sequência deste tema. Quando escreveu foi-me dizendo “aqui pai, aqui mãe, aqui mano”, de modo a que eu entendesse em que parte do seu texto estava a informação sobre cada um dos seus familiares mais próximos. Depois de traduzir as suas mensagens, hoje foi o dia em que, na sua companhia, lhe mostrei novamente imagens (para reforçar o que disse e para conduzir a um melhor entendimento da sua parte), tentando exprimir a mensagem que ela própria tinha escrito.

Percebi que as informações que a minha vizinha me deu estavam corretas, pois a Sabrina ia acenando com a cabeça, muito entusiasmada, à medida que eu ia falando com ela.

Para além disso, íamos escrevendo os textos, ela em mandarim, e eu em português. De seguida, copiou aquilo que eu tinha escrito para o seu caderno.

No final, perguntei-lhe, relativamente ao seu texto em mandarim, onde estavam situadas algumas das palavras fundamentais do seu texto, como “futebol”, “mãe”, “irmão”, “pai”, “snooker”, etc. Ela ia apontando e eu sugeri que escrevesse, junto das mesmas, a sua tradução, servindo-se do texto previamente copiado.

Adorei fazer este trabalho com ela porque senti que ela própria aprendeu imenso e estava interessada no trabalho, também porque foi uma aprendizagem mútua, na qual eu lhe ‘ensinei a minha língua’ e ela me ‘ensinou a dela’.

De seguida, já nem queria acompanhar o grupo na Matemática... mas teve de ser. Expliquei-lhe que mais tarde voltaríamos a fazer trabalhos parecidos... mas é fundamental que ela acompanhe o grupo sempre que as suas capacidades assim o permitam, de modo a conceder -lhe algum sentimento de segurança e pertença à mesma turma, e apesar de algumas coisas serem adaptadas a si, sentir que existe igualdade entre ela e as restantes crianças.

Este trabalho com a Sabrina mostrou-se também necessário para participar de um modo ativo na atividade realizada hoje: a Manta do 3º B, muito bem recebida por parte das crianças. Muito sinceramente, apesar de, à partida, ter tido a ideia de que os alunos iriam corresponder de um modo positivo à atividade, nunca pensei que tivesse tanto impacto, superando por completo as minhas expectativas. No dia da realização desta tarefa, fiquei particularmente sensibilizada com as palavras das crianças, que me foram dizendo “Lígia, ainda bem que decidiste ser professora, tens muito jeito”.

Agradei-lhes e perguntei-lhes porquê, sendo que disseram que tinha sido o “melhor dia de aulas de sempre”.

– A sério? Que bom. Porque acham isso? – perguntei.

– Porque parece que não trabalhámos...

– Não trabalharam?! – voltei a questionar, com ar preocupado.

– Trabalhámos e até aprendemos e escrevemos muito. Mas aprendemos a brincar. Pareceu que não trabalhámos, porque não foi preciso abrir os livros...

– E se tivéssemos que abrir os livros... quais os livros que tínhamos aberto durante o dia?

– Fizemos um bocadinho de tudo. Português, Estudo do Meio, Expressão Plástica e até a Matemática tem a ver com os desenhos que fizemos. Mas passou tudo a correr que até parece que não tivemos aulas.

Diário nº 9 – 14/01/2014

Hoje abordei alguns conteúdos de Estudo do Meio, relativamente aos costumes e às tradições portuguesas. O Estudo do Meio é sempre aquela área que mais curiosidades e dúvidas suscita nas crianças... e este trata-se de um grupo com bastante cultura geral e que está bastante atento ao mundo que os envolve. Então, há sempre questões engraçadas que se colocam...

Exemplos: “Os Beatles são música tradicional? Não são porquê, se são tão antigos e ainda se ouvem tanto? O Marquês de Pombal tinha tirado o curso de arquiteto ou era só muito inteligente?”. Sim, a conversa dos costumes e tradições fez um grande percurso até chegar ao Marquês de Pombal... No entanto, creio serem temas do seu interesse, e como tal, deverão ser abordados consoante as suas necessidades. Foi um momento privilegiado para aprendermos muitas coisas em conjunto, com os contributos de todos. Para além disso, o Tiago comunicou à turma o que sabia sobre o grande incêndio de Lisboa, de 1755. Ficámos todos a saber muito mais!

Diário nº 10 – 22/01/2014

Hoje foi quarta-feira e, portanto, foi dia de Natação, ou “yô-yô”, segundo a Sabrina. Provavelmente não é assim que se escreve, mas é assim que se pronuncia.

Ela, que até é pouco faladora (na nossa língua), hoje pôs toda a gente a rir... e até se soube explicar muito bem! Estava nos balneários das raparigas quando ela vem a correr, sobressaltada, em direção a mim:

– Simão está a chorar! Muita “brincar”, muita “brincar”, depois “poing!” no chão! Agora “tomas”, chora...

Pelo que percebi, o Simão (que é uma criança que tem algumas dificuldades em aceitar e cumprir regras e perceber quando os professores/colegas dizem “não”), estava a desafiar a Sabrina para uma brincadeira, brincadeira na qual a Sabrina não queria participar... Ia insistindo e brincava sozinho ao mesmo tempo. No chão escorregadio, acabou por cair, magoar-se e chorar...

Apesar de a sua expressão ter sido bastante engraçada, foi necessário explicar à Sabrina que temos de ter paciência com o Simão, e explicar-lhe as regras para que ele também possa ver o que está certo/errado. Ele podia ter-se magoado gravemente, se tivesse caído mal; daí que a piscina não seja o local mais indicado para algumas brincadeiras, nomeadamente descalço, como era o caso.

Diário nº 11 – 23/01/2014

Hoje construímos mandalas no recreio, através da exploração dos costumes e tradições de outros povos – conteúdo de Estudo do Meio.

Escusado será dizer que ficaram lindas... Estas crianças têm um sentido estético muito apurado, e está visto que funcionam muito bem nos trabalhos de grupo.

A sua maior preocupação na elaboração das mandalas foi ter de desfazer tudo, logo a seguir a concluir as mesmas:

– Não podemos nem sequer ficar a olhar para elas um bocadinho enquanto os colegas acabam?!

Expliquei-lhes que não, a ideia era mesmo “fazer e desfazer”; acordei com elas que, enquanto eu tirava as fotografias poderiam apreciar as suas obras de arte em todo o seu esplendor, mas logo depois desfaziam-nas. Um pouco revoltadas, algumas crianças voltaram a perguntar porque é que tinham tido tanto trabalho, se era para desfazer tudo logo de seguida. Com calma, expliquei-lhes que o que realmente importa nesta atividade é o processo (isto é, se realmente gostaram de fazer e se envolveram, com interesse e motivação) e não tanto o produto final, ainda que este tivesse ficado lindo nas quatro mandalas.

Por um lado, a reação das crianças é mais do que natural e compreensível, já que tiveram tanto trabalho a fazer alguma coisa de que gostaram, daí a sua frustração. No entanto, é uma ‘pequena frustração’ que penso que seja necessária para as crianças, pois prepara-as, aos poucos, para a perceção que nada na vida é estático ou garantido. Nada permanece para sempre. No fundo, é essa a mensagem que as mandalas tibetanas pretendem transmitir, e acho que consegui transmitir essa mesma mensagem às crianças.

Para além do mais, tirei fotografia a cada uma das mandalas, para mais tarde recordarem.

Diário nº 12 – 27/01/2014

Hoje fiquei na sala com o grupo, enquanto a professora cooperante se encontrava numa reunião inadiável. Como tinha um plano para implementar junto do grupo, fui gerindo a sala, bem como as atividades a decorrer. Logo no início do dia, contaram-me o que tinham feito no fim-de-semana: tinham ido à festa de aniversário da Ana, e jogaram bólingue. Todos tinham gostado, e para muitos, foi a primeira vez que jogaram.

Após o intervalo, retomando as atividades da sala, fui surpreendida por uma questão por parte do Pedro:

– Lígia, posso-te fazer uma pergunta? Diz-se ‘bólingue’ ou diz-se ‘bulingue’?

Dando sequência ao que me tinham falado anteriormente, respondi que seria “bólingue”.

– Estás a ver, Catarina? Eu bem te disse...

E aqui, pareceu-me importante intervir:

– Mas a palavra *bullying* também existe. Mas se vocês se referem ao jogo do fim-de-semana, é bólingue.

De seguida, perguntaram-me:

– Mas o que é *bullying*?

Ficando um pouco hesitante em como explicar em que consiste o *bullying*, lembrei-me de uma proposta que a Professora orientadora de Estágio Luísa Lisboa tinha mencionado: a ideia seria dar folhas de rascunho às crianças e pedir às mesmas que as amachucassem tanto quanto pudessem, só não poderiam rasgá-la.

Então, foi o que fiz: considerei importante fazer uma pausa nas atividades a decorrer e pegar neste seu interesse, até porque dias antes se tinha ouvido falar, por todos os telejornais, de uma criança que se tinha suicidado devido a este problema. Pedi então que amachucassem tanto quanto pudessem umas folhas de rascunho que eu própria distribuí. No final, voltei a solicitar que as tentassem “recompor”.

– Deu resultado? A vossa folha ficou como estava antes? – questionei.

– Não... Continua amachucada... Está enrugada. – foi a resposta que obtive de todas.

Expliquei então que essas marcas são as que permanecem quando gozam connosco ou abusam de nós, fisicamente ou verbalmente: marcas difíceis de sarar e que nunca desaparecem. Se alguma vez sentirmos que nos desrespeitam de algum modo e de forma regular, é porque estamos a ser vítimas de *bullying*. Tivemos uma longa conversa sobre estes factos, em que as crianças demonstraram perceber que devemos aceitar as diferenças com tolerância e respeito.

Diário nº 13 – 30/01/2014

O 3ºB tem verdadeiros poetas... hoje fizemos a recriação dos poemas de leitura sugerida pelo Ministério de Educação para o 3º ano de escolaridade: “Poemas da Mentira e da Verdade”, de Luísa Ducla Soares.

Todos eles se mantiveram fiéis à sua estrutura, mas com novas peripécias e enredos... Uns mais cómicos, outros mais profundos, tal como os originais.

Falámos também do poema “A Menina Feia”. Pareceu-me importante explorar este poema, já que já teríamos abordado em conjunto questões como o respeito e a tolerância. A Eduarda referiu então que “o que interessa é o interior das pessoas, não o seu exterior!”.

No período da manhã fizemos a germinação do feijão, mas em micas! Vamos fazer uma corrida de feijões. Todos ficaram muito contentes com esta ideia, pois dias antes, já me tinham falado em corridas de tartarugas... não é a mesma coisa, é certo, mas é um ser vivo na mesma! A cada semana, cada criança irá registar o crescimento do seu feijão, numa cartolina para o efeito.

Diário nº 14 – 04/02/2014

Hoje voltei a fazer novos trabalhos com a Sabrina. Pedi-lhe que lesse o enunciado dos exercícios em voz alta. Consigo denotar uma melhoria significativa na sua leitura, já que faz corresponder quase todos os sons aos respetivos fonemas. Perante a palavra “referido” hesitou um pouco... e de seguida ainda me disse “ai filha!”. Percebi que estava com dificuldades nessa palavra mais difícil, então lá a ajudei.

Seguidamente, fizemos alguns exercícios com a letra “S/s” no seu manual de Língua Portuguesa, correspondente ao 1º ano de escolaridade, a pedido da professora cooperante. No manual, constavam as palavras “Sónia” (nome da professora cooperante), “Simão” (um dos colegas de turma) e outras, iniciadas com a mesma letra.

No livro, propunha a elaboração de frases com duas dessas palavras, pelo que a frase que a Sabrina me indicou foi “Sónia *blablar* Simão. Aiaiaiai”, fazendo um gesto depreciativo com a mão. O *blablar* que ela utiliza é para se referir a contar segredos ou a chatear. Neste

caso, penso que empregou esta sua palavra para remeter para o facto de a professora cooperante fazer várias chamadas de atenção ao Simão, dadas as suas dificuldades comportamentais, nomeadamente em aceitar as regras.

Diário nº 15 – 05/02/2014

Começo a reparar que as crianças anseiam por verdadeiros momentos lúdicos: momentos que saiam da rotina de um mero dia-a-dia escolar... Ou serão antes, momentos que deveriam sempre constar da rotina de um mero dia-a-dia escolar?!

No decorrer desta semana, hoje foi a terceira vez que me perguntaram:

- Lígia, hoje vamos fazer atividades? Diz que sim, por favor...
- Então, mas todos os dias fazemos atividades! – respondi eu, com um sorriso.
- Sim, mas tu sabes... daquelas diferentes, sem os livros...

Diário nº 16 – 06/02/2014

Hoje, no início da manhã, a Sabrina deu-me a mim e à professora cooperante, uns pequenos frutos chineses, enlatados, a provar. Ainda lhe perguntámos que nome tinha o fruto, mas a Sabrina não percebeu. Tudo o que sei é que era vermelho, pequeno, e tinha um caroço no meio... e tinha um sabor agradável. A Sabrina distribuiu também pela turma (uns gostaram; outros não) e ainda deu um à professora orientadora, quando veio visitar a nossa sala, para ver a Manta do 3ºB concluída. A professora perguntou ainda ao Gonçalo se ele ainda não tinha contado a mãe que tinha guardado o pijama estes anos todos, e ele disse que sim, que já lhe tinha contado, e afinal a mãe nem se chateou!

Hoje fez também uma semana que demos início à corrida dos feijões... mas nem um deles deu sinal sequer das raízes, o que não é normal, visto a germinação do feijão se tratar de um processo relativamente rápido. Como o intervalo decorreu na sala, devido ao mau tempo que se fez sentir nesta manhã, levei para a Instituição feijões de uma outra qualidade e voltámos a repetir o processo... Espero que desta vez dê resultado!

Diário nº 17 – 07/02/2014

Daqui a exatamente uma semana, celebra-se o Dia de S. Valentim. Como tal, a professora de Inglês veio à nossa sala, dar algumas indicações importantes sobre as atividades a decorrer.

Vai existir um “Correio do Amor”, para todas as valências do Colégio, em que todos podem participar: crianças, profissionais e até mesmo os próprios pais, desde que indiquem, num envelope exterior, o remetente e o destinatário, com letra legível.

Haverá ainda a oportunidade de dar uma flor a um amigo ou a um professor, desde que para isso tragam para a escola a quantia de 1 euro e indiquem, junto da professora titular da turma, a quem gostariam de oferecer a flor. Todos pareceram muito animados com estas atividades que, sem dúvida, vão ter muito sucesso.

O Tiago perguntou:

- Professora, se nós te quisermos dar uma flor, como temos de te entregar o dinheiro e dizer para quem é, já não é surpresa nenhuma pois não?

A professora respondeu que não, não será surpresa, mas o que conta é a intenção.

Diário nº 18 – 10/02/2014

Os feijões começaram finalmente a germinar! Ficaram todos muito contentes, e eu também, pois já não sabia o que fazer mais com os anteriores... Afinal, o problema era mesmo dos antigos feijões. Ainda só têm a raiz, por isso esta semana, (ainda) não há ninguém a

ganhar a corrida... todos os feijões vão ser registados como tendo, neste momento, zero centímetros. Agora é aguardar. Todas as crianças estão ansiosas! Quem será que vai ganhar?

Diário nº 19 – 13/02/2014

Esta semana tem sido uma verdadeira loucura (no sentido positivo), devido à célebre data que se aproxima: o dia de S. Valentim. Na aula de hoje dedicámo-nos a fazer os presentes para oferecer amanhã aos pais ou outros familiares cuidadores. Mais que uma simples dedicatória, a atividade foi um veículo de novas aprendizagens, de novas ligações entre os conteúdos, pelo que as crianças depressa mostraram compreender a interdisciplinaridade subjacente, categorizando e chegando mesmo a evidenciar as Ciências por detrás dos tópicos explorados.

Quando comunico que iríamos colorir as rosas com corante alimentar, o entusiasmo foi geral. Perguntei de quantas cores diferentes, ao todo, poderíamos colorir as rosas a partir dos três boiões que ali tínhamos (amarelo, azul e vermelho).

O Simão, muito depressa, diz:

– Eu sei, eu sei! Isto resolve-se com Matemática! É um daqueles problemas que fizemos no último teste [referindo-se aos problemas de sentido combinatório].

A turma concorda. De seguida, lanço uma questão:

– Então, neste caso, como fazemos para chegar à resposta?

– Vamos fazer esquemas nos nossos cadernos, tu vês e depois dizes se está bem ou não – responde o Gonçalo.

Foi um momento muito importante, sediado na partilha, na descoberta, numa verdadeira aprendizagem ativa.

Ao longo da semana, as crianças aproveitam também o mau tempo e ficam nas salas, elaborando cartas de amizade ou de amor, e descem a escadaria principal para colocarem as suas cartas no Correio. Está a ter imenso sucesso.

Hoje, à hora do almoço, o Duarte perguntou-me:

– Lígia, já puseste as tuas cartas no correio?

– Não, – respondi – não tenho cartas para dar a ninguém...

– PARA NINGUÉM?! – Questionaram todos os que se sentam naquela mesa, muito admirados.

– Não...

– Nem para a professora Sónia?

– Também não...

– Então mas tu não és amiga da professora Sónia?

– Sou, mas para sermos amigos temos mesmo de enviar cartas uns para os outros?

Podemos mostrar que somos amigos de outras formas também, não é?

E a Rita respondeu-me:

– Olha não sei... Mas eu, como acho que és nossa amiga, todos nós fizemos cartas para ti... somos teus amigos... Mas agora, tu é que sabes!

Fiquei a pensar nisto... e porque não? Eles merecem. Então vou agora dedicar-me a fazer um pequeno presentinho, para cada um deles. Falei também com a professora cooperante, que vai fazer o mesmo.

Diário nº 20 – 14/02/2014

Hoje foi o dia da grande troca: de beijinhos, de cartas, de bombons, de flores... de tudo um pouco! Basicamente, é o dia de mostrar a afetividade e todas as emoções que nascem daí. As crianças passaram amanhã bastante ansiosas, na espera de que a professora Luísa batesse à porta com os seus ajudantes, para entregar as cartas e as flores. Foi assim que, a meio da manhã, tivemos a tão esperada visita, que chegou com mais de 700 cartas para a

turma do 3º B. A professora Luísa disse que a turma do 3ºB foi a que mais aderiu ao Correio do Amor e da Amizade!

Eu recebi 17 cartas, e dei também as minhas 17, para cada um deles, assim como a professora cooperante. Foi uma manhã muito preenchida, com vários cartões, pedidos de amizade e até alguns de namoro, frases bonitas...

Enfim... É bom dar e receber!

Diário nº 21 – 06/03/2014

Depois da pequena pausa para as férias de Carnaval, hoje foi o dia de regresso às aulas. Trouxeram, muito entusiasmados, fotografias, CD's e até vulcões que tinham feito na companhia dos pais, para mostrar à turma. O Gonçalo aproveitou as férias para fazer um vulcão em barro, pintado, e trouxe-o, juntamente com todos os ingredientes necessários para voltarmos a repetir a experiência. Num momento do dia destinado a esta apresentação, ele próprio geriu a atividade e os materiais que tinha trazido, solicitando a participação dos restantes elementos. O Simão e o Duarte, que tinham faltado no primeiro dia que fizemos esta experiência, puderam agora participar e assistir, com muita atenção e entusiasmo, à explosão da lava!

Diário nº 22 – 07/03/2014

Hoje foi o dia das despedidas... não por eu assim querer, mas porque as crianças já sabiam à partida que hoje era o meu último dia de Estágio. De manhã, interpelaram-me, com alguns presentes. A Eduarda, sabendo que eu irei fazer um Relatório sobre o período de Estágio e ainda sobre o Estudo do Meio, veio ter comigo dizendo:

– Lígia, é para ti! É para te ajudar no teu projeto [referindo-se ao Relatório Final] – era uma caixa de sapatos decorada por dentro, com uma grande paisagem no interior e com duas flores em *pop-up*, dizendo “protege a natureza, que ela te protegerá!” O Gonçalo e o Tiago também me fizeram cartas... adorei tudo!

No final da manhã a professora aproveitou para conversar com a turma, explicando-lhes novamente que este seria o meu último dia, que iriam achar estranho os próximos dias sem mim, mas que eu iria ser sempre bem-vinda para os visitar e até para fazermos novas atividades e aprendermos em conjunto. A partir deste momento, algumas crianças começaram a chorar, reação que me surpreendeu, pois não estava à espera de ter tal impacto junto deles. Até mesmo a Sabrina, não entendendo à primeira, quando o Miguel lhe disse “Sabrina, Lígia *‘não voltar’*, nunca mais!”, se agarrou a mim, num pranto... eu expliquei ao Miguel e à Sabrina que a expressão “nunca mais” tinha sido um pouco extremista... Relembrei que não era nenhuma despedida, logo na próxima semana iria voltar para os visitar, e iria fazê-lo sempre que tivesse oportunidade.

Às tantas, invadida por toda aquela afetividade demonstrada, acabei também por ficar emocionada, fazendo um grande esforço para me rir e os animar, pois, afinal, o meu papel junto deles é transmitir-lhes segurança. Contudo, eles sabem o que eu senti... pois estavam sempre a dizer-me: “Ahh, afinal sempre tens uma lágrima no olho!”

Prometi-lhes que ia ficar até à sua aula de Educação Física e os dirigiria até à mesma, como habitualmente acontece todas as sextas-feiras, antes de ir para a aula de Competências Essenciais do Ensino Básico, na ESEIMU.

Fiz-lhes ainda companhia no recreio do almoço, onde pude assistir a um espetáculo de talentos. Juntos cantámos, dançámos... E, como prometido, antes da hora de Educação Física, voltaram a dar-me um abraço, daqueles bem apertadinhos, em coletivo e em separado, com aquela saudade e a certeza guardada no coração de que o tempo que passámos juntos valeu a pena!

ANEXOS II – REGISTO FOTOGRÁFICO

1 – A Manta do 3ºB



Fotografia 1.1 – A Manta colocada na sala, junto da árvore de natal, ainda no 1º Período.



Fotografia 1.2 – Leitura em voz alta da narrativa “A Manta – uma história aos quadradinhos (de tecido)”.



Fotografia 1.3 – As crianças ouviam a história, interessadas e atentas.



Fotografia 1.4 – No 2º Período, os alunos trouxeram de casa um pedacinho de tecido, para também as suas histórias contar!



Fotografias 1.5. e 1.6 – Para além de transporem para o papel a sua apresentação oral dos tecidos, as crianças recriaram, em base de E.V.A., os retalhos através da visualização dos mesmos.



Fotografia 1.7 e 1.8 – As crianças foram montando a Manta do 3ºB, colocando individualmente os seus retalhos recriados na base de feltro.



Fotografia 1.9 – Todos os alunos participaram com interesse e motivação na proposta.



Fotografia 1.10 – Produto Final: A Manta do 3ºB. O espaço em branco (canto inferior direito) seria posteriormente preenchido pela criança que faltou no dia da realização desta situação.



Fotografia 1.11 – Após o produto estar concluído, cada aluno leu o seu texto em voz alta, apresentando-o à turma.



Fotografia 1.12 – Acreditando na igualdade de oportunidades, a criança que faltou no dia da realização da atividade, pôde também participar do mesmo modo, passando por todo o processo que os restantes alunos: apresentação do seu retalho oralmente em grande grupo; planeamento, escrita e revisão de texto; recriação plástica do retalho e sua colocação na Manta.

2 – Mandalas Tbetanas



Fotografias 2.1 e 2.2 – Os grupos criaram as suas mandalas, com elementos da natureza, simbólicos de cada estação do ano.



Fotografia 2.3 – Grupo responsável pela mandala do inverno.



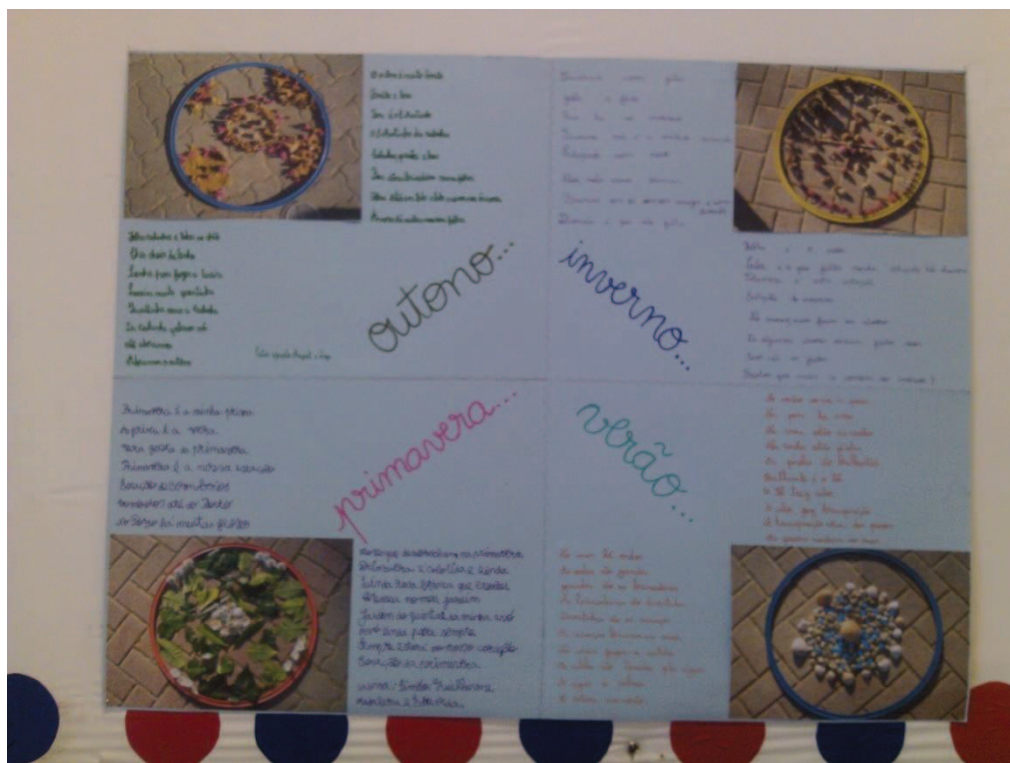
Fotografia 2.4 – Grupo responsável pela mandala da primavera.



Fotografia 2.5 – Grupo responsável pela mandala do verão.



Fotografia 2.6 – Grupo responsável pela mandala do outono.



Fotografia 2.7 – Placard coletivo da turma, com os poemas realizados por cada grupo, inspirados no “Rio Douro”, texto poético de Luísa Ducla Soares, e acompanhados pelas fotografias das mandalas correspondentes. Partiu das crianças a organização e decoração do placard, segundo a orientação de cima para baixo e da esquerda para a direita: inicia na estação do outono, pois é quando se inicia o ano escolar e termina, por consequência nas férias de verão, altura em que findam as aulas.

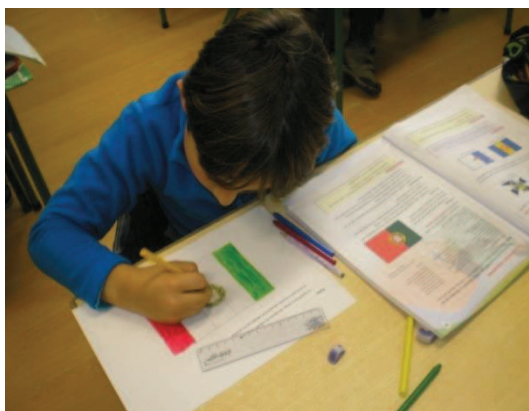


Fotografia 2.8 – Alguns dos textos individuais dos alunos, respeitando a mesma sequência dos textos coletivos (poema circular de cada estação do ano) e igualmente inspirados no poema “Rio Douro” de Luísa Ducla Soares. Omitindo as palavras de início e fim, os alunos tentaram adivinhar qual a estação do ano a que se estaria a referir cada texto.

3 – Portugal: Orgulho Nacional

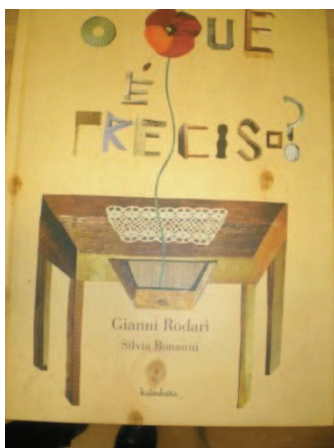


Fotografias 3.1 e 3.2 – As crianças cantaram o Hino “A Portuguesa”, de pé e com a mão direita por cima do coração, ao som da melodia da mesma. Algumas acompanhavam com a leitura no seu manual; outras, olhavam em frente, pois conheciam o Hino, nomeadamente de o cantarem nos jogos da Seleção Portuguesa.



Fotografias 3.3 e 3.4 – Após medirem o retângulo com a régua e dividirem o mesmo em cinco partes iguais, as crianças pintaram a Bandeira de acordo as indicações dadas no Despacho nº 150 de 30 de Junho de 1911.

4 – O que é preciso?



Fotografia 4.1 – Obra de literatura utilizada nesta atividade: “O que é preciso?” de Gianni Rodari.



Fotografias 4.2 e 4.3 – Fotografias 16 e 17 – Mistura de cores nos vários copos. As cores pretendidas seriam: amarelo, azul, vermelho (cores primárias), laranja, roxo e verde (cores secundárias).



Fotografia 4.4. – Cada criança, à vez, colocou uma das rosas no copo da sua cor pretendida.



Fotografia 4.5 – As rosas permaneceram dentro dos copos e num local de bastante luz solar até ao dia seguinte, adotando as tonalidades respetivas.

5 – Relevo e meios aquáticos



Fotografias 5.1 e 5.2 – Fase de experimentação, manipulação e colagem dos sólidos geométricos na base.



Fotografias 5.3 e 5.4 – Colocação da legenda nos locais respetivos (formas de relevo e meios aquáticos).

6 – Outras atividades interdisciplinares em sala de aula

6.1 – Friso Cronológico



Fotografia 6.1.1 – Friso cronológico realizado pelas crianças com o meu apoio; a partir do mesmo realizou-se uma atividade baseada na história de vida de cada elemento da turma (datas de acontecimentos históricos importantes).

6.2 – Bonecos de Neve

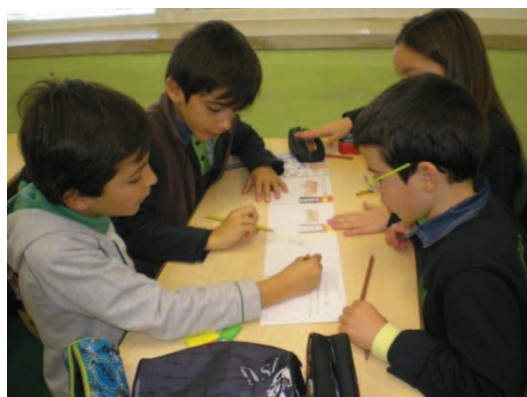


Fotografias 6.2.1 e 6.2.2 – A partir de uma planificação textual sobre uma viagem à Serra da Estrela, surgiu a motivação de manipular a neve. A neve terá chegado às crianças através de uma experiência caseira, misturando sal fino e água morna.

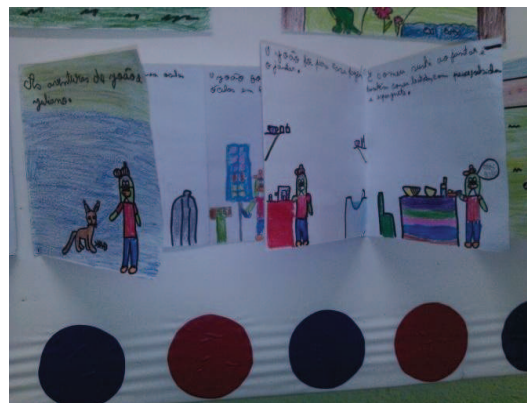


Fotografias 6.2.3 e 6.2.4 – Após uma fase de exploração, as crianças fizeram pequenos bonecos de neve, decorando-os.

6.3 – Histórias aos quadradinhos



Fotografias 6.3.1 e 6.3.2 – As crianças dobraram folhas coloridas (quatro cores diferentes) e cortaram-nas em pequenos pedaços, todos de tamanho igual. Em cada pedaço, escreveram palavras de quatro categorias distintas: substantivos próprios, substantivos comuns, substantivos coletivos e adjetivos. De dentro de uma “caixa mágica”, as crianças retiraram um papel de cada gaveta (correspondente às categorias mencionadas (à esquerda), elaborando, em pequenos grupos, uma narrativa ilustrada com as quatro palavras selecionadas (à direita).



Fotografias 6.3.3 e 6.3.4 – Concluídas as narrativas em forma de pequenas histórias aos quadradinhos, baseadas na obra de literatura infanto-juvenil “A Manta, uma história aos quadradinhos (de tecido)”, cada grupo apresentou oralmente a sua banda desenhada (à esquerda), concebendo um *placard* de turma com as mesmas (à direita).

6.4 – Toca a rodar!



Fotografias 6.4.1 e 6.4.2 – Reutilizando a “caixa mágica”, desta vez com novas categorias como: gastronomia, festas tradicionais, danças típicas e artesanato, realizou-se um jogo entre equipas, sobre os costumes e tradições regionais, (conteúdo de Estudo do Meio), intitulado por “Toca a rodar”. Na fotografia da esquerda, observa-se uma criança a retirar um cartão de uma gaveta. Cada cartão continha uma questão, sob a forma de adivinha, pretendendo que as crianças chegassem à sua resposta.

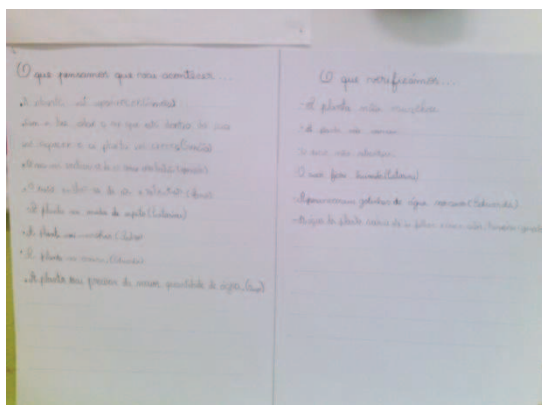


Fotografias 6.4.3 e 6.4.4 – A retirada destes cartões das gavetas, deu-se por meio de uma roda que as crianças faziam girar com uma seta, parando de girar na cor correspondente a uma das categorias da caixa. Retirado o cartão da categoria em questão, a criança lia-o em voz alta e a sua equipa tentava responder acertadamente, através da visualização de uma tabela de dupla entrada contendo os costumes e tradições regionais por área/distrito português.

6.5 – Corrida de feijões



Fotografias 6.5.1 e 6.5.2 – No estudo dos seres vivos (plantas), procedemos à germinação do feijão a partir de um texto explicativo passo-a-passo. Cada criança fez uma ‘caminha’ para o seu feijão em algodão e borrifou-o com um pouco de água (à esquerda). Paralelamente, cada criança elaborou em cartolina uma régua, que serviria para a sua medição. Regados os feijões e devidamente identificadas as régua, colocámo-los dentro de micas (à direita).



Fotografias 6.6.1 e 6.6.2 – Antes da observação dos resultados, as crianças registaram individualmente, numa folha própria para o efeito, as suas previsões: “O que penso que vai acontecer”. De entre estas posso destacar “Acho que o saco vai rebentar”, “A planta vai apodrecer porque não tem muito ar”, “O saco vai ficar molhado”. Quando se deu uma transformação notória no saco, procedemos à comparação entre as previsões e as constatações realizadas no momento, por via da observação direta. Preencheu-se novamente a folha, desta vez com “o que verificámos”. As crianças perceberam que a planta não murchoou nem apodreceu e o saco continuava intacto. No entanto, umas pequenas gotas de água apareceram. “O que será que significa estas gotas? Porque é que o saco ficou assim?”, questionei. Terá sido então um momento de diálogo e discussão de ideias, levando as crianças a perceber o fenómeno da transpiração, que ocorre em todos os seres vivos.



Fotografia 6.6.3 – Depois da realização da experiência, destapámos a planta e cuidámos dela, regando-a e expondo-a ao sol. Vimos, atentamente, a planta a crescer, fazendo desabrochar as suas flores.

6.7 – Categorização de animais segundo características e seu bilhete de identidade

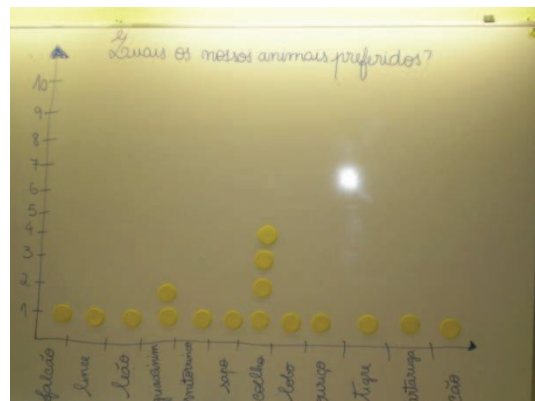


Fotografias 6.7.1 e 6.7.2 – Através de imagens reais manipuláveis, categorizámos os animais segundo algumas das suas características fundamentais: como se reproduzem, dividindo as imagens em ovíparos e vivíparos (à esquerda) e como se alimentam, distribuindo as imagens por subcategorias como piscívoros, omnívoros, carnívoros, insetívoros, herbívoros e granívoros (à direita), entre outras categorias (como por exemplo: formas de deslocação, vertebrados/invertebrados...).

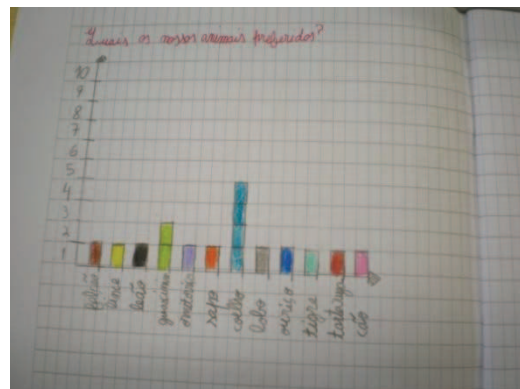
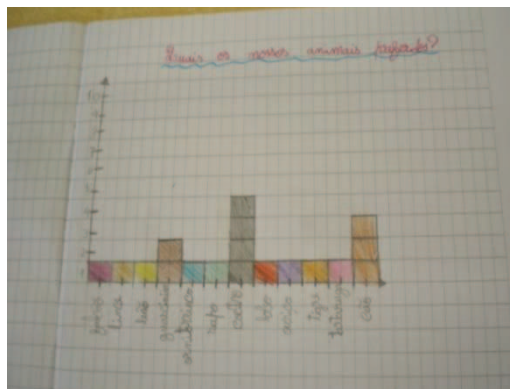


Fotografias 6.7.3 e 6.7.4 – Dividindo a turma em pares, cada grupo de dois elementos terá ficado responsável por fazer o bilhete de identidade dos animais representados nas imagens previamente demonstradas no quadro. Este par ficou responsável pelo sapo, apresentando o seu trabalho à turma, quando concluído.

6.8 – Construção de gráficos: Quais os nossos animais preferidos?



Fotografias 6.8.1 e 6.8.2 – Ainda relativamente ao estudo dos animais, elaborámos um gráfico de turma, relativos à questão: “Quais os nossos animais preferidos?”. Após fazer um levantamento das preferências das crianças, em grande grupo, fomos procedendo à realização de um gráfico de pontos.



Fotografias 6.8.3 e 6.8.4 – As crianças registaram o mesmo gráfico nos seus cadernos de Matemática, mas desta vez, sob a forma de gráfico de barras.

6.9 – A arca dos contos (fábulas)



Fotografia 6.9.1 – Através de cartões de categorias diferentes, a turma dividiu-se em vários grupos, realizando a atividade “A arca dos contos”. Esta atividade foi importante para associar os animais, enquanto conteúdo de Estudo do Meio, às fábulas (tipo textual de Português).



Fotografia 6.9.2 – As crianças, em pequenos grupos, teriam de criar um conto com as palavras/imagens sugeridas nos cartões, nos quais as personagens principais fossem animais à sua escolha.



Fotografia 6.9.3 – Após a redação dos contos, cada criança elaborou as personagens integrantes, concebendo fantoches com papel, rolos de papel higiénico e paus de espetada.



Fotografia 6.9.4 – Uma vez concluídos os fantoches, cada grupo apresentou o seu conto em forma de fábula (contendo uma moral), através de uma pequena dramatização apresentada à turma.

6.10 – Escrita de sentimentos e emoções a partir de paisagens



Fotografias 6.10.1 e 6.10.2 – Retirando um número do saco (1-8), cada criança escreveu os sentimentos e emoções suscitadas a partir da visualização de paisagens, mostradas no quadro e numeradas de 1 a 8. Após esta fase, trocámos aleatoriamente os textos pela turma e as crianças tentavam adivinhar qual a paisagem retratada no texto, através da identificação ou rejeição relativamente aos sentimentos escritos. As crianças corrigiram os textos dos colegas e sugeriram ainda melhorias ortográficas e gramaticais.

6.11 – Experiência vulcânica



Fotografias 6.11.1 e 6.11.2 – Realização de uma experiência: a explosão do vulcão. Nestas fotografias, solicitei a participação das crianças para moldarem o mesmo (papel de alumínio à volta de um frasco de iogurte vazio, colocados por sua vez, no interior de um recipiente).



Fotografias 6.11.3 e 6.11.4 – As crianças colocaram umas colheres de bicarbonato de sódio dentro do 'vulcão', auxiliadas por um funil.



Fotografias 6.11.5 e 6.11.6 – Juntando vinagre e corante alimentar vermelho num copo e adicionando-os posteriormente, ao interior do vulcão, as crianças assistiram, atentas e entusiasmadas, a uma pequena explosão, idêntica à da lava.

ANEXO III - QUADROS DAS ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES REALIZADAS

BLOCO 2 – À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES

	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	EXPRESSÕES
Friso Cronológico	X	X	X	
Bonecos de Neve	X	X	X	X
A Manta do 3ºB	X	X	X	X
Histórias aos Quadrinhos	X	X	X	X
Toca a Rodar!	X	X	X	
Mandalas Tibetanas	X	X	X	X
Portugal: Orgulho Nacional	X	X	X	X

Quadro I: Áreas curriculares mobilizadas nas atividades relativas ao Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições.

BLOCO 3 – À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL

	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	EXPRESSÕES
Corrida de Feijões	X	X	X	
Transpiração da Planta	X	X		
O que é preciso?	X	X	X	X
Categorização de animais	X	X	X	
BI de animais	X	X		X
Animais preferidos do 3ºB	X		X	
Construção de fábulas (arca dos contos)	X	X		X
Escrita de emoções a partir de paisagens	X	X		X
Experiência vulcânica	X	X	X	X
Maqueta sobre relevo e meios aquáticos	X	X	X	X

Quadro II: Áreas curriculares mobilizadas nas atividades relativas ao Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural.

BLOCO 2 – À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES

	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	EXPRESSÕES
Friso Cronológico	Domínio: Localização no Espaço e no Tempo Subdomínio: Localização/Compreensão espacial e temporal	Domínio: Leitura e Escrita	Domínio: Números e Operações	
Bonecos de Neve	Domínio: Dinamismo das Inter-relações Natural-Social Subdomínio: Dinamismo das Inter-relações entre Espaços	Domínio: Leitura e Escrita	Domínio: Geometria e Medida	<u>Expressão Plástica:</u> Domínio: Modelagem e escultura
A Manta do 3ºB	Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social Subdomínio: Compreensão Histórica Contextualizada	Domínio: Leitura e Escrita	Domínio: Geometria e Medida Subdomínio: Geometria - Figuras geométricas	<u>Expressão Plástica:</u> Domínio: Desenho
Histórias aos Quadrinhos	Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social Subdomínio: Compreensão Histórica Contextualizada		Domínio: Números e Operações Subdomínio: Números racionais não negativos	<u>Expressão Plástica:</u> Domínio: Desenho
Toca a Rodar!	Domínio: Dinamismo das Inter-relações Natural-Social Subdomínio: Dinamismo das Inter-relações entre Espaços	Domínio: Gramática	Domínio: Organização e tratamento de dados	
Mandalas Tibetanas	Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social Subdomínio: Compreensão Histórica Contextualizada	Domínio: Leitura e Escrita	Domínio: Geometria e Medida Subdomínio: Geometria - Localização e orientação no espaço Subdomínio: Geometria - Figuras geométricas	<u>Expressão Plástica:</u> Domínio: Construções
Hino e Bandeira Nacional	Domínio: Dinamismo das Inter-relações Natural-Social Subdomínio: Dinamismo das Inter-relações entre Espaços	Domínio: Leitura e Escrita	Domínio: Números e Operações Subdomínio: Números racionais não negativos	<u>Expressão Musical:</u> Domínio: Desenvolvimento auditivo <u>Expressão Plástica:</u> Domínio: Desenho e Pintura

Quadro III: Conteúdos (domínios e subdomínios) mobilizados nas atividades relativas ao Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições.

BLOCO 3 – À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL

	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	EXPRESSÕES
Corrida de Feijões	Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social Subdomínio: Viver Melhor na Terra	Domínio: Leitura e Escrita	Domínio: Geometria e Medida Subdomínio: Medida	
Transpiração da Planta		Domínio: Leitura e Escrita		
Alimentação da Planta		Domínio: Educação Literária Domínio: Leitura e Escrita	Domínio: Números e Operações Subdomínio: Multiplicação	<u>Expressão Plástica:</u> Domínio: Pintura Subdomínio: Atividades de pintura sugeridas
Desenho de seres vivos		Domínio: Educação Literária	Domínio: Números e Operações	<u>Expressão Plástica:</u> Domínio: Desenho
Categorização de animais		Domínio: Leitura e Escrita	Domínio: Números e Operações	
BI de animais		Domínio: Leitura e Escrita		<u>Expressão Plástica:</u> Domínio: Desenho
Animais preferidos do 3ºB			Domínio: Organização e Tratamento de dados Subdomínio: Representação e tratamento de dados	
Construção de fábulas (arca dos contos)		Domínio: Leitura e Escrita		<u>Expressão Dramática:</u> Domínio: Espaço Domínio: Objetos Domínio: Linguagem verbal
Escrita de emoções a partir de paisagens		Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social Subdomínio: Conhecimento dos Lugares e das Regiões	Domínio: Leitura e Escrita	

Experiência vulcânica	Domínio: Dinamismo das Inter-relações Natural-Social Subdomínio: Dinamismo das Relações entre Espaços	Domínio: Leitura e Escrita	Domínio: Geometria e Medida	<u>Expressão Plástica:</u> Domínio: Construções
Maqueta sobre relevo e meios aquáticos	Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social Subdomínio: Conhecimento dos Lugares e das Regiões	Domínio: Leitura e Escrita	Domínio: Geometria e Medida Subdomínio: Geometria - Figuras geométricas	<u>Expressão Plástica:</u> Domínio: Construções

Quadro IV: Conteúdos (domínios e subdomínios) mobilizados nas atividades relativas ao Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural.