

Integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Dimensões e dinâmicas

Relatório de Estágio

Marta Sofia Almeida Teixeira

Mestrado em

**Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico**



Integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Dimensões e dinâmicas

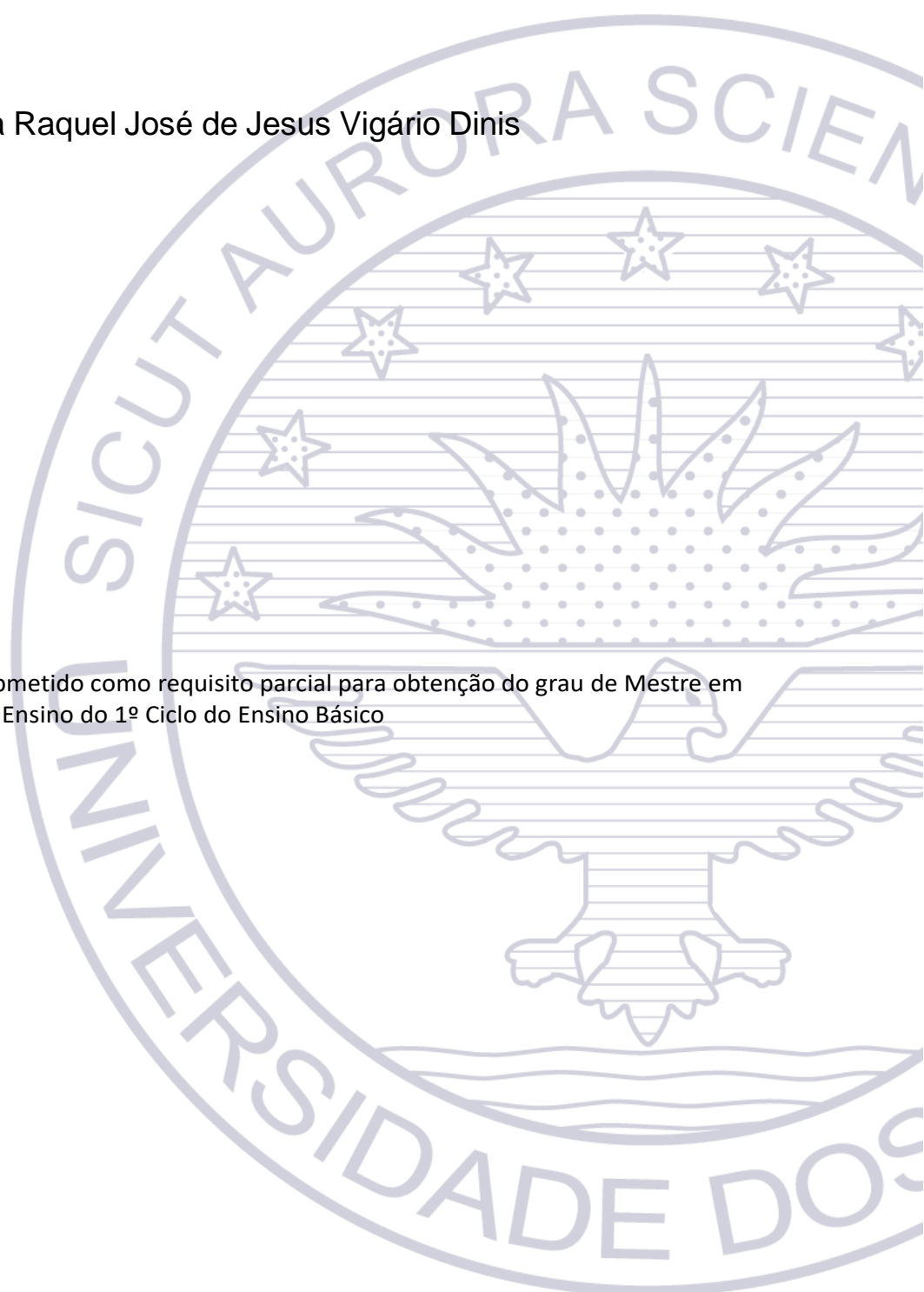
Relatório de Estágio

Marta Sofia Almeida Teixeira

Orientadora

Professora Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico



Agradecimentos

Esta profissão não foi algo que ambicionei desde o início, no entanto, estaria a mentir se dissesse que a infância nunca me fascinou.

Cresci numa família simples e humilde, com poucos estudos e ambicionar um papel tão importante, que demandava tanto esforço a todos os níveis parecia apenas uma utopia. No entanto, com o passar dos anos, e após conhecer a minha querida Professora Sara Massa, que tanto acreditou em mim e me fez querer sempre melhorar, acendeu-se uma luzinha e este sonho ganhou força... tanta força que me fez enfrentar tudo e todos, para aqui chegar.

Mas o caminho ainda foi longo e em, 2018 ingressei no curso que me fez querer abraçar ainda mais esta área. Graças a esta fase, conheci pessoas maravilhosas e continuei a ter o apoio de outras tantas que sempre se mostraram presentes e como tal, passo a agradecer:

À Mariana Borges, por me aturar desde o Ensino Secundário e fazer com que eu nunca desistisse de acreditar em mim e neste sonho.

À pessoa que tive a sorte de encontrar neste curso, aquela que mais acreditou e continua a acreditar em mim, mesmo quando eu não o faço, à minha querida irmã do coração, Maria Inês, um “obrigada” nunca será suficiente!

Ao meu namorado, que também foi o impulsionador deste sonho, o ajudante dos recortes noite dentro e o meu porto de abrigo nos momentos mais soturnos, sou-te eternamente grata, mesmo que não o demonstre o suficiente.

À minha mãe, que sempre ambicionou o melhor para mim e abdicou de tanto para aqui chegar, que chorou as minhas angústias e celebrou as minhas conquistas, espero que este momento permaneça sempre presente na tua memória.

À minha tia, que sempre foi o meu ombro amigo e a minha confidente que sonhou viver este sonho ... hoje, conquisto-o por nós duas!

À minha orientadora, pelas ideias luminosas, conselhos, orientação e palavras motivacionais que me deu sempre que me sentia mais perdida.

Às minhas cooperantes de Estágio, atuais amigas, que tornaram esta etapa mais leve e que nunca duvidaram da minha vocação.

E por fim, a todas as crianças com quem tive o prazer de me cruzar, que me ensinaram a abrandar e que mesmo sem se aperceberem, salvaram-me tantas vezes.

A tod@s,

O meu muito obrigada!

Índice Geral

Agradecimentos.....	3
Índice de Figuras.....	6
Índice de Quadros.....	8
Lista de siglas utilizadas.....	9
Resumo.....	10
Abstract.....	11
Introdução.....	12
Capítulo I – Explorando dimensões e desvendando dinâmicas da Integração Curricular: um olhar abrangente sobre a sua importância.....	14
1.1. A Integração Curricular: transformando o Ensino e promovendo uma aprendizagem significativa.....	14
1.2. A Integração Curricular: dimensões e dinâmicas na ação docente.....	19
Capítulo II – Contextos e Dinâmicas em Estágio Pedagógico.....	25
2.1. Caracterização global dos contextos comuns aos Estágios Pedagógicos I e II.....	25
2.1.1. Caracterização do Meio.....	25
2.1.2. Caracterização da Escola.....	26
2.2. Estágio Pedagógico I – Educação Pré-Escolar.....	27
2.2.1. Caracterização da sala de atividades.....	27
2.2.2. Caracterização do grupo.....	29
2.2.3. Práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio Pedagógico em Educação Pré-Escolar.....	32
2.2.4. Dimensões e dinâmicas de Integração Curricular desenvolvidas no Estágio I: reflexão global.....	59
2.3. Estágio Pedagógico II – 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	64
2.3.1. Caracterização da sala.....	64
2.3.2. Caracterização da turma.....	65
2.3.3. Práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	66
2.3.4. Dimensões e dinâmicas desenvolvidas no Estágio II: reflexão global.....	87
Capítulo III - Representações de Educadores de Infância e de Professores do.....	92
3.1. Contextualização do estudo.....	92
3.2. Metodologia.....	92
3.3. Caracterização dos inquiridos.....	93

3.4.	Apresentação e discussão dos resultados	97
3.4.1.	A importância da Integração Curricular (IC) para a promoção de aprendizagens significativas	97
3.4.2.	A Integração Curricular: dimensões e dinâmicas privilegiadas	97
3.4.2.2.	Dinâmicas de trabalho privilegiadas na promoção da Integração Curricular	100
3.4.3.	A concretização da Integração Curricular nas práticas quotidianas	104
3.4.4.	Conceções dos participantes sobre Integração Curricular	107
3.4.4.1.	Conselhos a colegas que pretendam aprofundar práticas de Integração Curricular	107
3.4.4.2.	Conceções dos inquiridos acerca da Integração Curricular	111
3.5.	Conclusões e limitações do estudo	115
	Considerações Finais	118
	Referências Bibliográficas	122
	Legislação consultada	126
	Anexos	128
	INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	128

Índice de Figuras

Figura 1 – Planta da sala de atividades.....	27
Figura 2 – Quadro de presenças construído em conjunto com o par pedagógico	37
Figura 3 – Calendário criado em conjunto com o par pedagógico	37
Figura 4 – Quadro para marcação dos aniversários, construído em conjunto com o par pedagógico.....	37
Figura 5 – Pictograma da canção “Pão por Deus”	39
Figura 6 – Pictograma da receita de pães de leite e registo da confeção	40
Figura 7 – Registo das folhas personificadas pelas crianças	42
Figura 8 – Registos da dinamização do Jogo da memória do Outono.....	44
Figura 9 – Roleta do Twister do Outono e respetivo registo da dinâmica	45
Figura 10 – Registo da atividade dos cartões dos numerais com a temática “Girassóis”	46
Figura 11 – Figuras geométricas do plano criadas para introduzir o tema	47
Figura 12 – Registos da dinamização do jogo “Eu vejo...”	47
Figura 13 – Registo da confeção das bolachas de Natal e utilização da técnica de estampagem com os moldes utilizados anteriormente	49
Figura 14 – Registos da atividade da Carta ao Pai Natal.....	50
Figura 15 – Registo da atividade “De onde vêm os frutos?”	52
Figura 16 – Registo fotográfico do minimercado e caixa registadora, inseridos na área da casinha	53
Figura 17 – Alguns registos dos desenhos acerca d’As minhas frutas preferidas	54
Figura 18 – Registos da construção das frutas e legumes, através da modelagem de papel alumínio forrado com jornal.....	54
Figura 19 – Registo da dinamização do lanche com espetadas de fruta.....	55
Figura 20 – Registo do gráfico de traços referente à(s) fruta(s) preferida(s) do grupo.....	55
Figura 21 – Registos fotográficos da visita de estudo à fábrica de laticínios e do lanche dinamizado.....	56
Figura 22 – Registo do pictograma referente à receita do bolo de chocolate e lanche da tarde	58
Figura 23 – Registo dos cartões apresentados, referentes à origem dos legumes...58	
Figura 24 – Planta da sala de aula.....	64
Figura 25 – Mapa mundo resultante do tema “Interculturalidade”	73
Figura 26 – Registo da dinamização do jogo “Encontra o polígono” (adaptação do jogo	

“Batalha Naval”)	73
Figura 27 – Recurso “Hospital das Palavras” após um ditado	74
Figura 28 – Registos da dinâmica de consolidação dos tipos de triângulos e produto em origami	76
Figura 29 – <i>Brainstorming</i> com as ideias-chave presentes na obra « <i>A maior flor do mundo</i> », de José Saramago	77
Figura 30 – Registo da sessão realizada pela turma do 4.º ano, no âmbito da Feira do Livro.	78
Figura 31 – Registo do <i>Fotolog</i> “A nossa primeira Feira do Livro”	79
Figura 32 – Dinamização do Jogo “Glória do Conhecimento”	80
Figura 33 – Letra da dinâmica das preposições	80
Figura 34 – Apresentação e manipulação dos sólidos geométricos	82
Figura 35 – Alguns poliedros construídos pelos alunos	83
Figura 36 – Registos da corrida de estafetas realizada	84
Figura 37 – Criação da nuvem de palavras, em grande grupo	85
Figura 38 – Registo das experiências do efeito de estufa e das chuvas ácidas, respetivamente	85
Figura 39 – Mapa conceptual disponibilizado à turma	86
Figura 40 – Mapas conceptuais realizados pelos alunos, acerca dos tipos de poluição.	87

Índice de Quadros

Quadro 1 – Organização da Rotina do grupo.....	32
Quadro 2 – Horário da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	34
Quadro 3 – Síntese das intervenções concretizadas no Estágio Pedagógico I.....	65
Quadro 4 – Síntese das intervenções concretizadas no Estágio Pedagógico II.....	67
Quadro 5 – Dados dos participantes no estudo.....	94
Quadro 6 – Importância da Integração Curricular para a promoção de aprendizagens significativas.	97
Quadro 7 – Dimensões implicadas na Integração Curricular	98
Quadro 8 – Dinâmicas privilegiadas aquando da promoção de Integração Curricular no ensino-aprendizagem.....	101
Quadro 9 – Facilidade com que os docentes operacionalizam a Integração Curricular.....	104
Quadro 10 – Constrangimentos identificados no desenvolvimento de práticas de Integração Curricular.....	105
Quadro 11 – Categorização global das respostas sobre conselhos a colegas que pretendam aprofundar práticas de Integração Curricular	108
Quadro 12 – Categorização global das respostas sobre as conceções de Integração Curricular.....	111

Lista de siglas utilizadas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

C.A.T.L. - Centro de Atividades de Tempos Livres

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CPA – Concreto - Pictórico - Abstrato

EPE - Educação Pré-Escolar

IC - Integração Curricular

ME/DGE - Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

Resumo

O presente Relatório de Estágio versa o trabalho desenvolvido nos Estágios Pedagógicos I e II, realizados, respetivamente, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores.

A temática por nós selecionada para aprofundamento centra-se na importância da Integração Curricular no ensino-aprendizagem. Acreditamos no potencial das práticas de Integração Curricular para a promoção de aprendizagens ativas, contextualizadas e significativas, sendo fundamental aprofundar conhecimentos, refletir sobre a riqueza da sua natureza multidimensional e sobre as dinâmicas de ação pedagógica que lhes possam estar associadas.

Assim, nas práticas pedagógicas desenvolvidas em ambos os contextos de Estágio, tivemos a oportunidade de explorar e desenvolver dinâmicas diversificadas de trabalho e promotoras da Integração Curricular nas suas diversas dimensões.

Em complementaridade, realizámos um estudo (mediante inquérito por questionário), com o objetivo conhecer as representações de Educadores/Professores sobre as dimensões e dinâmicas de Integração Curricular. Os resultados sugerem que os participantes valorizam a participação ativa das crianças/alunos e a articulação das áreas/domínios do saber. Os inquiridos destacam, ainda, o envolvimento e a participação dos pais/familiares, em diálogos, debates e partilhas enquanto dinâmicas promotoras da Integração com foco na participação ativa das crianças/alunos. A amostra revela, também, que a falta de tempo é dos principais constrangimentos que os Educadores/Professores enfrentam, sendo que salientam a formação e a atualização profissional como essencial ao aprofundamento de práticas de Integração Curricular. Quando questionados diretamente sobre o que entendem por Integração Curricular, os participantes realçam perspetivas associadas aos seguintes domínios: articulação das áreas do conhecimento; identificação com práticas de inclusão e adaptação do currículo às necessidades/interesses das crianças/alunos; e implementação de práticas promotoras da participação ativa das crianças/alunos nos próprios processos aprendizagem.

A globalidade do nosso trabalho suscita a reflexão, destacando haver, ainda, um investimento a fazer na formação inicial e contínua de docentes sobre a Integração Curricular.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Integração Curricular; Dimensões de Integração Curricular.

Abstract

This Internship Report covers the work conducted during Pedagogical Internships I and II, in Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education, respectively, as part of the Master in Preschool and Primary Education at the University of the Azores.

The theme we selected for further exploration centers on the importance of *Curricular Integration* in teaching and learning processes. We believe in the potential of Curricular Integration practices to promote active, contextualized, and meaningful learning, as it is essential to deepen our knowledge, reflect on the richness of its multidimensional nature, and examine the pedagogical action dynamics that can be associated with it. Accordingly, in the pedagogical practices developed in both internship contexts, we had the opportunity to explore and implement diverse work dynamics that promote Curricular Integration in its various dimensions.

To complement this, we conducted a study (via a questionnaire survey) to understand educators' and teachers' perceptions regarding the dimensions and dynamics of Curricular Integration. The results suggest that participants value the active participation of children/students and the interconnection of areas/domains of knowledge. They highlight dynamics that foster Integration, focusing on active participation by children/students and parental/family involvement in dialogue, debates, and exchanges. However, they consider the lack of time to be one of the main constraints they face, emphasizing the need for professional development and ongoing training to enhance practices of Curricular Integration. When directly asked about their understanding of Curricular Integration, their responses emphasize perspectives associated with the articulation of knowledge areas, alignment with inclusive practices, adaptation of the curriculum to the needs and interests of children/students, and practices that promote the active participation of children/students in their own learning processes.

The overall findings of our work invite reflection, highlighting the need for greater investment in the initial and continuous training of teachers regarding Curricular Integration.

Keywords: Pedagogical Internship; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Curricular Integration; Dimensions of Curricular Integration.

Introdução

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores, sendo a sua elaboração e aprovação em ato público de defesa uma condição legal para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste quadro, assumimos o presente Relatório enquanto oportunidade para o aprofundamento de conhecimentos e competências, nomeadamente, pela apresentação, análise e reflexão sobre as experiências formativas vivenciadas e desenvolvidas no contexto das Unidades Curriculares de Estágio Pedagógico I e II, realizadas, respetivamente, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Os Estágios Pedagógicos constituem experiências marcantes no nosso percurso formativo, porquanto proporcionaram um contacto sistemático com os contextos educativos concretos, além de favoreceram oportunidades de aprofundamento e de mobilização dos conhecimentos científicos e didáticos desenvolvidos tanto na Licenciatura em Educação Básica quanto no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em sequência, importa referir que selecionámos para aprofundamento a temática da Integração Curricular, considerando, entre outros aspetos, a especificidade e a riqueza de cada uma das suas diversas dimensões, bem como a natureza das dinâmicas de trabalho subjacentes aos processos de ensino e de aprendizagem que lhes estão associadas. O nosso interesse pela Integração Curricular é reforçado pela nossa convicção sobre o seu potencial para a promoção de aprendizagens ativas, contextualizadas e significativas para as crianças/alunos.

Assim, definimos os seguintes objetivos para o presente Relatório de Estágio:

- Apresentar de forma fundamentada os percursos formativos vivenciados nos Estágios Pedagógicos I e II;
- Aprofundar os fundamentos científicos e pedagógicos subjacentes à Integração Curricular;
- Explorar dinâmicas promotoras da Integração Curricular nas suas múltiplas dimensões, em ambos os contextos de estágio;
- Conhecer as representações de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as dimensões e dinâmicas de Integração Curricular;

- Refletir sobre a importância da Integração Curricular nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º CEB, considerando a diversidade das suas dimensões e dinâmicas.

Neste cenário, o presente Relatório de Estágio estrutura-se em três capítulos.

No Capítulo I, intitulado “Explorando dimensões e desvendando dinâmicas da Integração Curricular: um olhar abrangente sobre a sua importância”, realizamos uma breve contextualização do tema em aprofundamento, recorrendo à bibliografia da especialidade e aos referenciais curriculares para o Ensino Básico. No caso, procuramos evidenciar a riqueza e o potencial da Integração Curricular para a promoção de aprendizagens ativas, contextualizadas e significativas. Ao longo do referido capítulo, destacamos as dimensões da Integração Curricular apresentadas por Beane (2002) e Alonso (2002a; 2002b; 2001; 1998; 1996; 1994), perspetivando o papel do Educador/Professor no desenvolvimento das dinâmicas de ensino-aprendizagem.

Já no Capítulo II, dedicado aos “Contextos e Dinâmicas em Estágio Pedagógico”, procedemos a uma breve caracterização dos contextos educativos, seguida da apresentação, análise e reflexão sobre o trabalho realizado em ambos os Estágios Pedagógicos, com especial enfoque em algumas das dinâmicas por nós desenvolvidas com propósitos de Integração Curricular.

No contexto do Capítulo III, intitulado “Representações de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as dimensões e dinâmicas de Integração Curricular”, apresentamos um estudo realizado com o intuito de aprofundar o conhecimento e alcançar uma melhor compreensão sobre a forma como os Educadores e os Professores concetualizam e procuram desenvolver a Integração Curricular.

Por fim, apresentamos algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido.

Capítulo I – Explorando dimensões e desvendando dinâmicas da Integração Curricular: um olhar abrangente sobre a sua importância

No presente capítulo, contextualizamos o tema em aprofundamento no Relatório de Estágio, analisando os conceitos fundamentais relacionados com a Integração Curricular e discutindo as diferentes perspectivas, fundamentos e entendimentos sobre esta temática, de acordo com a bibliografia de referência.

Neste âmbito, pretendemos abordar a Integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), evidenciando as suas diversas dimensões e importância no ensino-aprendizagem, considerando o papel do Educador/Professor neste âmbito.

1.1. A Integração Curricular: transformando o Ensino e promovendo uma aprendizagem significativa

Desde finais da década de 80, a temática da Integração Curricular assume particular destaque na investigação educacional. A Integração Curricular tem vindo a ser alvo de crescente referência e ênfase tanto na bibliografia da especialidade quanto em documentos legais (nomeadamente, nos Perfis de Desempenho Profissional Docente), orientações e referenciais curriculares.

O carácter globalizante e integrador da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB é, desde logo, reconhecido na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), visando a promoção do desenvolvimento global e harmonioso dos educandos.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) têm enfatizado, de forma reiterada, uma visão integrada do desenvolvimento da criança e da prossecução das aprendizagens visadas. Na versão mais recente, as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) afirmam ser a Educação Pré-Escolar o nível educativo que mais tem a ensinar a todo o sistema de ensino. Entendemos que esta é afirmação que transparece a natureza da própria Educação Pré-Escolar, na medida em que procura sempre gerir a ação pedagógica de forma flexível, articulando todas as áreas e domínios do currículo de forma harmoniosa e equilibrada e favorecendo a integração das crianças em decisões referentes à planificação das atividades a realizar. Neste contexto, preconiza-se “uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 31), considerando que as

áreas de conteúdo “devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31). Assim, a Educação Pré-Escolar destaca o desenvolvimento integral da criança, assumindo “uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 10).

Neste cenário, valoriza-se a criança enquanto “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Cada grupo e/ou turma é constituído por indivíduos com níveis de desenvolvimento e de aprendizagem distintos. Como tal, “(...) cada criança [é] um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8).

Assim, consideramos que, ao valorizar a criança, integrando-a na construção da sua própria aprendizagem, favorecemos o desenvolvimento e a emergência de capacidades essenciais, de entre as quais destacamos a autonomia, o pensamento crítico e a reflexão, como formas de estímulo da participação ativa e o sentimento de pertença à comunidade na qual está inserida.

O 1.º CEB, desenvolvido em regime de monodocência ou monodocência coadjuvada, é, também, caracterizado pelo ensino global e integrador. Destacamos, na globalidade do ensino básico, os seguintes objetivos fulcrais:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- d) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura Escolar e a cultura do quotidiano (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Artigo 7.º, alíneas a, b).

Aqui, reitera-se que “No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um Professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Artigo 8.º, n.º 1, alínea a).

Neste enquadramento, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (d'Oliveira Martins, 2017), reafirma-se a necessidade de uma formação mais abrangente e orientada para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo competências essenciais para a vida ativa. Neste referencial curricular, vemos enfatizada, inclusive, a importância de uma educação que promova a mobilização de conhecimentos e o desenvolvimento de competências adequados às exigências colocadas pelas imprevisibilidade e mudanças aceleradas que marcam as sociedades contemporâneas (d'Oliveira Martins, 2017).

Assim, o currículo é visto como um conjunto de aprendizagens essenciais que devem considerar as necessidades de uma determinada sociedade, num determinado espaço e tempo. Ou seja, o currículo assume um carácter temporal e, assim sendo, deve ser flexível (Alonso, 2001; Gaspar & Roldão, 2007; Sousa, Alonso & Roldão, 2013). Deste modo, torna-se necessária uma “(...) adequação à diversidade cultural, social e pessoal, própria das diferentes histórias culturais que hoje se cruzam e encontram no espaço escolar, tornando a aprendizagem mais relevante e, simultaneamente, facilitando o acesso a saberes universais e valorizados socialmente” (Alonso, 2002b, p. 85).

De modo a legitimar e enfatizar a importância de uma abordagem curricular integrada no ensino-aprendizagem, Alonso (2002b) procurou explicitar os pilares que edificam o currículo e que, de modo geral, creditam esta opção. A saber:

1. O pilar epistemológico, que alerta para a necessidade de o currículo se desenvolver por forma a promover a compreensão integrada, holística, sistémica e ecológica da realidade, considerando a riqueza da sua complexidade. Assim, apenas uma ação integradora seria “(...) capaz de enriquecer a simplificação do conhecimento quotidiano e de ultrapassar a especialização do conhecimento científico, procurando novas abordagens de aproximação entre estas formas de conhecimento (...)” (Alonso, 2002b, p. 67);
2. O pilar sociológico, que afirma a importância de a Escola responder adequadamente aos desafios constantemente colocados pela sociedade, favorecendo junto dos alunos uma visão compreensiva do conhecimento (da sua construção e reconstrução) e tornando-os parte integrante da análise de situações e da resolução de problemas. Um currículo integrador preconiza a abordagem de temas/questões de relevância/interesse/curiosidade dos alunos e que funcionem como “(...) eixos unificadores das diferentes áreas de conhecimento e da experiência, permitindo, juntamente com a aquisição de conhecimentos, o

desenvolvimento de competências de intervenção, de análise crítica e de valores necessários ao exercício da cidadania” (Alonso, 2002b, p. 67);

3. O pilar psicopedagógico, que destaca que a “(...) aprendizagem não se produz por simples adição ou acumulação de novos elementos à estrutura cognoscitiva do aluno, mas antes pelo estabelecimento de numerosas e complexas relações entre os seus esquemas de conhecimento” (Alonso, 2002b, p. 69). Assim, a compreensão da riqueza dos processos educativos remete-nos para a importância da Integração Curricular (considerando articuladamente necessidades, interesses, conhecimentos prévios e experiências dos alunos) enquanto abordagem essencial à mobilização de conhecimentos e ao estabelecimento de conexões/inter-relações promotoras de aprendizagens significativas e funcionais.

Observamos, então, que o currículo integrado é tido como uma “(...) via essencial para melhorar a qualidade educativa, oferecendo aos alunos um currículo relevante e significativo para a sua formação integral, enquanto indivíduos e cidadãos (...)” (Alonso, 2001, p. 2). Contudo, esta visão do currículo exige dos docentes o que Leite (2000, p. 137) designa por “mentalidade curricular” e explica como sendo a “consciência do sistema em que se está inserido e das opções que o orientam bem como do modelo que se veicula e que matricia as ações que se realizam” (Leite, 2000, p. 137).

Portanto, ao reconhecerem o contexto em que estão inseridos e as opções que os orientam, os docentes podem desenvolver a sua ação, por forma a promoverem a relevância do currículo. Esta conduta contribui, no nosso entender, para a formação integral dos alunos. Deste modo, evidenciamos que a Integração Curricular e a relevância curricular encontram-se ligadas na ação educativa intencional que procura uma educação mais significativa e transformadora.

Posto isto, torna-se pertinente aprofundar o conceito, as dimensões e dinâmicas associadas pelos autores da especialidade a este princípio essencial do ensino e da aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB: a Integração Curricular. Beane (2002) considera esta abordagem como sendo uma prática de elevada qualidade, apresentando-a como uma

concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes, identificadas em conjunto por educadores e jovens, sem considerar as fronteiras das áreas de estudo (p. 10).

Assim, esta abordagem enfatiza e coloca em prática o verdadeiro sentido de uma Escola democrática (Beane, 2000), ao valorizar a opinião e/ou interesse dos alunos perante determinado assunto com interesse pessoal ou social. Também, ao fomentar uma planificação colaborativa Professor-aluno (Alonso, 2001; Beane, 2000), permite que o aluno seja ativo, reconhecido e responsabilizado enquanto agente do processo educativo e, como tal, do seu próprio sucesso. Desconstrói-se, desta feita, a ideia de que apenas o Professor é o detentor do conhecimento, “(...) passando as aulas a ser entendidas como espaços de construção partilhada do saber” (Alonso, 2001, p. 13). Deste modo, o docente adota um papel de mediador do conhecimento, procurando diversificar os centros de organização¹ que constituem o ponto de partida para a procura incessante de relações entre o conhecimento do quotidiano e o conhecimento dito “científico”. Através destes centros de organização, os alunos são capazes de aprofundar as competências básicas estipuladas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (d’Oliveira Martins, 2017), tais como: as relações interpessoais, através do diálogo e da partilha de conhecimento, bem como a cooperação aquando das investigações; as linguagens e os textos e a própria informação e comunicação, graças ao diálogo e exposição de conhecimentos e/ou ideias, fundamentando sempre o seu ponto de vista que, por sua vez, irá remeter para a importância do desenvolvimento do seu pensamento crítico; o raciocínio e a resolução de problemas, em conjunto com o pensamento criativo que, tal como os nomes o indicam, seriam desenvolvidos através da resolução de problemas que surgissem aquando da investigação e o desenvolvimento pessoal e autonomia, uma vez que seria necessário que os alunos mostrassem iniciativa aquando da escolha de uma área de interesse e fossem capazes de identificar quais as suas dificuldades perante a mesma.

Neste enquadramento, importa destacar o potencial da Integração Curricular no que respeita à motivação para as aprendizagens. Tal como defende Alonso (2002b), apenas uma

perspectiva globalizadora do ensino permite uma maior motivação intrínseca do aluno, favorecendo a actividade interna, que lhe permite estabelecer as relações entre as

¹ Os centros de organização consistem num “contexto para um conhecimento unificador.” (Beane, 2002, p. 14). Pressupõem que os alunos demonstrem alguma preocupação ou interesse por determinado tema, que por sua vez, está abrangido pelo currículo. Estes centros de organização serão ferramentas cruciais para unir o currículo e o conhecimento, desmistificando o próprio conhecimento e por sua vez, tornando-o acessível e relevante o que irá despoletar o autoconhecimento de cada indivíduo e a compreensão do mundo que o rodeia.

aprendizagens, dando um sentido e significado ao conhecimento e estimulando a sua compreensão e aplicação em novas situações (p. 69).

Deste modo, a autora, tal como Beane (2002), defende a importância de gerir um currículo, de modo a integrar todos os seus intervenientes (os docentes, as crianças/alunos e o próprio meio), afirmando que o principal problema do Ensino reside na fragmentação [persistente] na forma desarticulada e descontextualizada de trabalhar as diferentes áreas, sem um sentido e finalidade comum, e na hierarquia do conhecimento que se estabelece no currículo, dando prioridade às chamadas áreas académicas em detrimento das áreas artísticas, tecnológicas e motoras, limitando a formação global dos alunos (Alonso, 2002b, p. 63).

Assim, podemos admitir que a Integração Curricular é uma abordagem fundamental na melhor resposta às necessidades educativas das crianças/alunos. Defendemos, a necessidade de um ensino globalizante e integrado, capaz de munir os jovens de um conhecimento variado e de um espírito de iniciativa democrática através da “(...) procura [de] relações em todas as direcções.” (Beane, 2002, p. 14).

1.2. A Integração Curricular: dimensões e dinâmicas na ação docente

Dado o carácter abrangente da Integração Curricular, torna-se fundamental desenvolvermos uma compreensão mais aprofundada acerca das dimensões que lhe estão subjacentes. Para tal, na nossa exploração destacamos os contributos de Beane (2002) – que nos apresenta a Integração como conceção curricular considerando articuladamente três dimensões: a integração de experiências, a integração social, e a integração do conhecimento –, em complementaridade com a conceção de Alonso (2002a; 2002b; 1998) – que destaca, a este respeito, as seguintes dimensões: integração dos alunos; integração do/no meio; integração das áreas disciplinares e a integração dos Professores e da Escola.

Neste enquadramento, a dimensão de integração das experiências definida por (Beane, 2002) diz respeito às “(...) ideias que as pessoas possuem acerca de si mesmas e do mundo (...)” (Beane, 2002, p. 16). Ou seja, todo o indivíduo que experiencia determinado acontecimento acaba por construir um esquema de significados que lhe será extremamente útil no decorrer da sua vida, graças à sua plasticidade. Por outras palavras, Beane (2002) defende ser através da integração das experiências que o ser humano

consegue ter uma visão alargada, compreendendo-se e compreendendo o meio que o envolve.

Assim, cada indivíduo utiliza o conhecimento previamente alcançado, mobilizando-o e moldando-o sempre que necessário, através de uma reflexão construtiva que se torna parte do próprio. Esta dimensão identifica-se com o que Alonso (2002b; 2001; 1998; 1994) designa como: integração dos alunos.

Nesta dimensão, a autora salienta a importância de “[assumir] o aluno como construtor crítico de conhecimento e, enquanto tal, [exigir] a sua co-responsabilidade e colaboração nas decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem” (Alonso, 2002b, p. 68). Por outras palavras, a integração do aluno atenta o carácter construtivista da construção do conhecimento, dado ser a partir de um “núcleo integrador” (Alonso, 1998, p. 433) – que Beane (2002) considera uma “questão geradora” – que a ação pedagógica é estruturada, permitindo a intervenção de cada aluno e a respetiva partilha de experiências/mapas de significados, de modo a estabelecer ligação entre o conhecimento curricular e o conhecimento do quotidiano.

A este respeito, é de notar que a referida ligação é crucial para que “os conteúdos [sejam] apreendidos com significado e sentido pessoal e colectivo” (Alonso, 2001, p. 13). Além disso, é através da organização em torno deste núcleo integrador e respetivas atividades integradoras, que os conteúdos a abordar são introduzidos de forma “globalizadora e contextualizada na experiência da criança, desencadeando processos de investigação educativa que requerem dos alunos uma postura de pesquisa e de reflexão perante a cultura e o saber” (Alonso, 2001, p. 13).

Esta mesma perspetiva está patente no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, aquando da conceção e desenvolvimento do currículo, ao afirmar que cabe ao educador “promove[r] o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da Escola e da comunidade” (Decreto- Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1, ponto II, n.º 4, alínea b). Também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (d’Oliveira Martins, 2017) reforça a ideia de que o docente deve fomentar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e estimule a autonomia dos alunos, encorajando-os a expressar as suas ideias e partilhar experiências. Assim, torna-se essencial que o Professor seja capaz de promover uma aprendizagem aglutinadora das “(...) potencialidades (...) detectadas [nos alunos] que viabilizem, induzam e facilitem,

pela sua parte, o desenvolvimento dos procedimentos correspondentes necessários para a apropriação (...)” (Roldão, 2010, p. 15) do conhecimento, bem como para a edificação de competências essenciais para uma sociedade plural.

A dimensão de integração social, tal como é designada por Beane (2002), remete, por seu turno, para a importância das experiências pensadas de modo a integrar *background* de cada aluno. Uma Escola não é frequentada apenas por determinada classe e não deve, de todo, ser um meio reprodutor das desigualdades sociais (Roldão, 2003; Beane, 2002). Como tal, cabe aos docentes promover a integração da diversidade de culturas, de referências sociais e de questões relativas à exploração curricular meio envolvente. Ao criar estas adaptações microcurriculares, o docente está a “[tornar] o conhecimento mais acessível aos jovens, mas também [a ajudar] a criar cenários de sala de aula democráticos” (Beane, 2002, p. 17), pois possibilita a participação dos alunos na tomada de decisão e parte do interesse dos mesmos aquando da organização dos centros das questões geradoras². Além disso, devemos ter em conta que nenhum indivíduo encara uma determinada situação da mesma forma. Ou seja, a mesma experiência pode originar múltiplas representações. É fundamental, sendo assim, que após a resolução do problema colocado, o Professor seja capaz de fomentar a partilha das experiências, de modo a que os alunos possam compreender a perspetiva dos seus pares, enriquecendo, assim, os seus esquemas de significados. De igual modo, Alonso (2002a; 2002b; 2001; 1998; 1994) identifica esta dimensão na construção integrada do currículo, designando-a como integração do/no meio, e destacando a importância de se considerar o meio não só como um recurso, mas, também, como uma fonte de conhecimento. Assim, torna-se crucial que os docentes sejam sensíveis às múltiplas perspetivas e interpretações que os alunos possam ter, promovendo, deste modo, um ambiente de aprendizagem enriquecedor e significativo para todos.

Também as OCEPE (2016) defendem que a integração do meio na lecionação é fundamental, pois permite ao Educador utilizar os recursos e as experiências do ambiente como ferramentas de ensino. A referida integração promove uma aprendizagem ativa e no âmbito da qual as crianças exploram, observam e interagem com o seu contexto, desenvolvendo, assim, competências essenciais de forma significativa, graças ao papel do Educador. O Educador, neste caso, zela pela integração, facilita a descoberta e a construção de saberes, através de um ambiente educativo que respeita e valoriza a

² Entenda-se como **questão geradora**, a questão que dará origem ao problema que o grupo e/ou a turma pretende resolver e/ou conhecer.

diversidade e a própria singularidade das experiências de cada interveniente.

Nesta linha de pensamento, temos, igualmente, no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.º CEB, a importância de o Professor desenvolver um currículo “mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 2, ponto II, n.º 2, alínea b).

A dimensão de integração do conhecimento, segundo Beane (2002), postula que o conhecimento integrado é uma forma de permitir que os alunos desenvolvam competências essenciais para o seu quotidiano, como, por exemplo, aquando da resolução de problemas. O autor alerta para o sério risco que a gestão fragmentada do currículo pode comportar ao criar desfasamento e/ou barreiras artificiais entre os saberes disciplinares. Assim, Beane (2002) destaca a importância crucial da integração/articulação entre as diversas áreas do saber, objetivando que os alunos compreendam a respetiva importância para o seu dia-a-dia, bem como o carácter dinâmico do conhecimento. Em concordância com esta perspetiva, Alonso (2002a; 2002b; 2001; 1998; 1994) destaca esta mesma dimensão, designando-a como integração das áreas curriculares, aludindo à necessidade de diálogo e interação entre os saberes das diversas áreas/domínios que compõem o currículo.

Neste sentido, há a considerar as perspetivas aprofundadas por Pombo, Guimarães e Levy (1994) e Pombo (2021) que defendem a articulação entre os diferentes conhecimentos e respetivas áreas disciplinares. Estes autores alertam para a importância da integração dos saberes disciplinares, na medida em que

o currículo [é] apresentado aos alunos é constituído por uma série compartimentada e aditiva de disciplinas muito diferentes, cada qual com os seus objectivos, métodos e procedimentos próprios, [oferecendo] ao aluno o espectáculo eloquente de um saber compartimentado, fragmentário e disperso (...)
(Pombo et al., 1994, p. 21).

Deste modo, os autores defendem a importância de “ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos são peças que não encaixam uma nas outras e, com base numa discussão racional e argumentativa dos pressupostos de cada disciplina, tentar articulá-las, encontrar um espaço plural, mas comum (...)” (Pombo et al., 1994, p. 26) de modo a promover o conhecimento e a compreensão integrada e articulada da realidade. Para tal, os autores apresentam-nos três modos distintos para alcançar a

integração dos saberes, mais concretamente:

- a pluridisciplinaridade, que corresponde ao nível mínimo da integração entre as disciplinas. Neste nível, apenas existem situações onde “os Professores coordenem entre si o trabalho que cada um, realiza na sua disciplina” (Pombo et al., 1994, p. 37), de modo a permitir que sejam abordados temas similares ou que se relacionem de alguma forma;
- a interdisciplinaridade, que diz respeito a “um contínuo de possibilidades, entre a simples coordenação de disciplinas e a total integração dos saberes envolvidos.” (Pombo et al., 1994, p. 37). Por outras palavras, este nível de integração é considerado o mais comum e o mais indicado aquando da prática educativa, na medida em que permite relacionar os conteúdos abordados, possibilitando uma “combinação dos saberes” (Pombo et al., 1994, p. 37);
- a transdisciplinaridade, que é vista como o nível máximo da integração e remete para situações onde “as fronteiras entre as disciplinas desaparecem conduzindo, no caso mais extremo, a uma situação de fusão dos diversos campos disciplinares” (Pombo et al., 1994, p. 37). Tendo em conta o currículo atual do nosso Sistema de Ensino, e dado o seu grau de dificuldade de implementação, este nível é quase considerado utopia, no entanto, pontualmente, pode ser alcançado, dando, assim, origem à “construção de um saber totalmente unificado” (Pombo et al., 1994, p. 36).

Nesta linha de pensamento, consideramos pertinente referir que Pombo (2021) defende a extrema importância da prática de uma “(...) *interdisciplinaridade espontânea*, [pois] pode permitir ao aluno construir uma contextualização compreensiva na qual ele possa ser capaz de encontrar o lugar próprio e a posição relativa das variadas formações e conhecimentos que vai adquirindo (...)” (Pombo, 2021, p. 139). Com isto, a autora apela à premência de os docentes serem autênticos operadores da integração e à necessidade que o Ensino tem de rotular/fasear o conhecimento quando, na realidade, deveríamos estar focados em “[estabelecer] pontes e articulações entre conhecimentos diversos de diversas disciplinas [...]” (Pombo, 2021, p. 139).

Tal como reforça o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (d’Oliveira Martins, 2017), importa que a Escola promova uma ação integradora, promotora da construção de um saber mais holístico, preparando, deste modo, os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, no qual o conhecimento se apresenta de forma interligada pois, ao contribuir para que os alunos relacionem os conteúdos e as tarefas educativas

com os seus saberes prévios e com as experiências quotidianas, [estamos a] promove[r] a interligação entre a teoria e a prática e a cria[r] condições que permitem conferir sentido e utilidade ao que [os alunos] aprendem na Escola (Leite, Fernandes, Mouraz et al., 2011, p. 2).

Por fim, reforçamos o importante papel a assumir pelo docente como “mediador do conhecimento, (...) orientador das aprendizagens e ainda (...) facilitador do desenvolvimento de competências relacionais e pessoais” (Santos Silva, Azevedo & Fonseca, 2001, p. 9), zelando por um Ensino que seja capaz de “assegurar (...) equilibradamente (...) o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura Escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Artigo 7.º, alínea b), de modo a promover o desenvolvimento de competências críticas, criativas e sociais, fundamentais para o “aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores” (d’Oliveira Martins, 2017, p. 31).

Em suma, ao longo deste capítulo, explorámos os conceitos e os referenciais que sustentam a Integração Curricular no Ensino, destacando a sua importância para a formação integral dos jovens e para a promoção de aprendizagens significativas. No capítulo que se segue, apresentaremos a contextualização dos Estágios Pedagógicos que vivenciámos, dando a conhecer na globalidade as atividades por nós ponderadas e analisando com maior profundidade as dinâmicas nas quais a Integração Curricular se revelou mais evidente, permitindo, assim, uma reflexão crítica acerca da nossa ação pedagógica e do seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo II – Contextos e Dinâmicas em Estágio Pedagógico

Este capítulo dedica-se à apresentação e análise global do trabalho desenvolvido no âmbito dos Estágios Pedagógicos I e II, realizados na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB respetivamente.

Assim, para contextualização da nossa ação, apresentamos uma breve caracterização do meio envolvente, da escola, da sala de atividades e dos grupos de crianças. Em sequência, faz-se uma apresentação global das atividades desenvolvidas, seguida de uma análise e reflexão mais aprofundada sobre as experiências de aprendizagem estruturadas, com vista a potenciar a Integração Curricular nas suas múltiplas dimensões, contemplando dinâmicas diversificadas.

Consideramos que os Estágios Pedagógicos constituem experiências fundamentais no nosso percurso académico, não só pelo contacto efetivo e sistemático que proporcionam com os contextos educativos concretos, mas, também, pelas oportunidades que nos facultam para mobilizarmos e aprofundarmos os conhecimentos científico-pedagógicos e didáticos abordados na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Nesta interação, perspetivámos o desenvolvimento de novos conhecimentos e competências, essenciais ao nosso futuro profissional como Educadores/Professores.

Em todo o trabalho desenvolvido e aqui apresentado, foram observados os procedimentos e cuidados éticos fundamentais.

2.1. Caracterização global dos contextos comuns aos Estágios Pedagógicos I e II

Os Estágios Pedagógicos I e II decorreram no mesmo Núcleo Escolar pertencente à mesma Escola Básica Integrada. Para contextualização do trabalho desenvolvido procedemos a uma breve caracterização do meio e da instituição escolar em que desenvolvemos as nossas práticas pedagógicas.

2.1.1. Caracterização do Meio

É amplamente reconhecido que o meio desempenha um papel fulcral na ação pedagógica pois, “ao chegar à escola, o educando traz consigo um conjunto de experiências vivenciadas, geralmente na família e na comunidade, que vão interagir com um dos princípios básicos para o seu desenvolvimento, que é a educação” (de Sá, Sol & Ferreira, 2021, p. 4).

A escola onde ocorreram ambos os Estágios Pedagógicos situa-se na ilha de São Miguel, numa freguesia rural do concelho de Ponta Delgada. No meio onde o núcleo se insere, encontramos um conjunto considerável de pequenas instituições de comércio, indústria e serviços, extremamente relevantes para o enriquecimento da ação pedagógica. Em freguesias limítrofes (com possibilidades de deslocação através de transportes públicos), funcionam, ainda, superfícies comerciais de maiores dimensões, serviços de saúde e associações relacionadas com a promoção cultural, desportiva e social.

2.1.2. Caracterização da Escola

A instituição escolar (EBI/JI) onde decorreram ambos os Estágios Pedagógicos segue o modelo do Plano dos Centenários Requalificado e, como tal, beneficia de um bloco constituído por duas salas de Pré-Escolar, quatro salas do 1.º CEB e duas salas de apoio – nas quais as crianças beneficiam de apoio especializado, nomeadamente, terapia da fala, psicomotricidade e psicologia. Existe, também, uma sala para atividades de Centro de Atividades de Tempos Livres (C.A.T.L.). O edifício integra igualmente uma biblioteca, uma sala de Professores, um ginásio, um refeitório capaz de acomodar em simultâneo os dois níveis escolares, uma copa, instalações sanitárias adequadas a crianças e a adultos e diversas arrecadações. O espaço exterior do edifício contempla um campo de jogos, um parque infantil e diversos espaços relvados e ajardinados.

Relativamente aos recursos humanos, a instituição conta com duas educadoras e quatro docentes do 1.º CEB que lecionam a tempo inteiro na instituição, um docente de Educação Físico-Motora, um docente de Expressões Visuais para o 1.º ano e para o Programa Ocupacional II, uma docente de Inglês, uma docente de Apoio Educativo, uma docente do Programa Ocupacional e uma Professora encarregada de lecionar Música, graças à parceria desta escola com o Conservatório Regional de Ponta Delgada. Enformam o núcleo, de forma permanente, uma educadora e uma Professora do Centro de Apoio Especializado à Educação Pré-Escolar e ao 1.º CEB, respetivamente. Não obstante, outros Professores especializados fornecem esse apoio em alguns momentos na semana. No que diz respeito ao pessoal não docente, estão três assistentes operacionais afetos ao núcleo em questão.

2.2. Estágio Pedagógico I – Educação Pré-Escolar

Neste ponto do Relatório, contemplamos uma caracterização da sala de atividades e do grupo de crianças, para contextualizar o Estágio Pedagógico I. Em sequência, fazemos a apresentação análise e reflexão de um conjunto de práticas promotoras da Integração Curricular nas suas múltiplas dimensões, privilegiando dinâmicas diversificadas de ação educativa.

2.2.1. Caracterização da sala de atividades

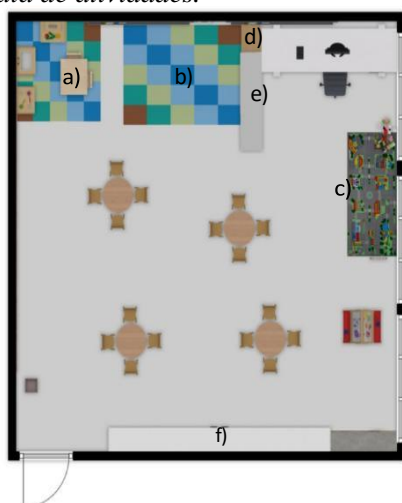
A sala de atividades onde decorreu o Estágio Pedagógico I situava-se no rés-do-chão da escola, possuía dimensões consideráveis, permitindo que o grupo explorasse diversas áreas de forma confortável e apresentava três armários que garantiam uma organização e arrumação dos materiais/recursos. Além disso, os materiais de uso quotidiano, como era o caso dos materiais de desenhos/escrita, estavam dispostos numa das mesas, de modo a estarem acessíveis ao grupo.

É de salientar que a escola em questão beneficiou de obras de requalificação e ampliação. Como tal, não era permitido, no momento, a afixação dos trabalhos realizados pelo/com o grupo nas paredes. Em alternativa, foram criados placards acima dos cabides, de modo a expor os trabalhos produzidos. Além disto, aquando da primeira intervenção conjunta do par pedagógico, foi criado um pequeno painel para a marcação de presenças que passou a estar permanentemente naquele local.

A sala (**Figura 1**) apresentava dois quadros de ardósia magnéticos, um dos quais plenamente acessível às crianças. A sala tinha amplas janelas com vista direta para o recreio, beneficiando de boa luminosidade natural e de arejamento.

Figura 1

Planta da sala de atividades.



Legenda:

- a) Área da casinha
- b) Área do acolhimento
- c) Área da garagem/ construções
- d) Área da Biblioteca
- e) Área dos Jogos
- f) Armário de arrumações

No que diz respeito à organização, a sala encontrava-se dividida em cinco áreas: a do acolhimento, a da casinha, as das construções, a da biblioteca e a dos jogos.

A área do tapete era o espaço privilegiado para o acolhimento do grupo, registo de presenças e do estado do tempo, bem como para a dinamização de diversos momentos de diálogo e de atividades em grande grupo, tais como a planificação das atividades do dia e a leitura e exploração de contos.

A área da casinha apresentava os elementos básicos de uma casa, focando-se na zona da cozinha. Esta área estava mobilada com um pequeno armário que imitava um louceiro, onde as crianças arrumavam todos os elementos utilizados aquando do jogo simbólico (alimentos de plástico, talheres, frascos, acessórios, etc.), uma mesa com alguns bancos, um cabideiro e um berço com bonecos. Apesar de reduzida, era uma área que estimulava o brincar, recorrendo à imitação da realidade de cada indivíduo e permitia desenvolver e/ou aprimorar as relações interpessoais.

A área das construções era uma das mais extensas pois dividia-se em duas zonas: a das construções, onde as crianças tinham à sua disposição peças variadas de legos e outros jogos de encaixe, e a da garagem, que permitia explorar brinquedos diversos em forma de carros, motas, máquinas agrícolas e de construção.

A área da biblioteca encontrava-se próxima do tapete do acolhimento e, como tal, as crianças que ali escolhessem brincar ficavam no tapete a explorar os contos disponíveis. Observámos que esta área era pouco frequentada pelo grupo. No entanto, na sequência de uma das nossas intervenções, a introdução de um novo recurso neste espaço – as “caixas de histórias” – fez registar uma maior procura desta área por parte das crianças.

A área do computador era, habitualmente, utilizada pela Educadora Cooperante e pelas Estagiárias aquando da exposição de vídeos didáticos e colocação de músicas ambiente.

A área dos jogos era composta por *puzzles* de diversos níveis de dificuldade, os quais eram renovados pela Educadora Cooperante. Apesar de não existir um código de cores (ou etiquetas) nos jogos, estes eram expostos numa estante e, normalmente, o grupo já os organizava pelas suas semelhanças como por exemplo, os *puzzles* de caixa metálica ficavam no mesmo cubo, ou em cubos próximos, enquanto os *puzzles* de madeira eram colocados no topo da estante ou todos no mesmo cubo, quando a sua dimensão o permitia. Além disso, o grupo já sabia que os jogos deviam ser explorados nas mesas e que, após a sua exploração, deveriam ser arrumados novamente na estante.

No decorrer do Estágio, pudemos constatar que o grupo facilmente se adaptava a novos pares no tempo de atividade livre e, de modo geral, não existia uma preferência por determinada área. No entanto, constatamos que as áreas da casinha e das construções eram as mais frequentadas. Assim sendo, aquando das nossas práticas pedagógicas, e antes de as crianças iniciarem o tempo de atividade livre, realizávamos pequenos momentos de diálogo, tendo em vista assegurar que todas as crianças iam para áreas distintas ao longo do dia, com colegas diferentes. A referida conduta visava fomentar a exploração das diversas áreas, bem como as relações interpessoais entre todas as crianças do grupo.

2.2.2. Caracterização do grupo

A caracterização do grupo de crianças foi realizada através de observação direta e do diálogo com a Educadora Cooperante.

O grupo era constituído por dezassete crianças (duas com três anos, seis com quatro, sete com cinco e duas com seis), das quais dez do sexo masculino e sete do sexo feminino. Apenas seis das crianças estavam matriculadas pela primeira vez.

No que diz respeito a casos particulares, duas crianças estavam sinalizadas para apoio educativo, abrangidas por medidas seletivas, enquanto outras duas necessitavam de terapia da fala.

Ainda no decurso do ano letivo, apurámos que uma outra criança foi sinalizada como apresentando Necessidades de Saúde Especiais (NSE), passando a beneficiar de acompanhamento pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). Ademais, foram indicadas para rastreio três outras crianças.

Quanto à Área de Formação Pessoal e Social, constatámos que algumas crianças já eram capazes de reconhecer a escrita do seu nome e o de alguns colegas, sabiam identificar a sua idade e, por vezes, até faziam comparações entre as mesmas, já reconheciam as rotinas da sala e as respetivas regras de funcionamento da mesma e do refeitório. Ponderando a convivência do coletivo, o grupo era capaz de resolver os conflitos do dia a dia e apresentava preferência por atividades de cooperação.

No que diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente, ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, verificámos que o grupo apresentava uma linguagem perceptível, à exceção de quatro crianças que registavam grande dificuldade em expressar-se em grande grupo (ficavam em silêncio ou falavam demasiado baixo, revelando dificuldades em articular corretamente as palavras; inclusive, uma destas crianças optava por comunicar usando sons e gestos para indicar o que

pretendia).

No entanto, globalmente considerado, o grupo demonstrava interesse em partilhar as suas preferências, experiências e opiniões, e apresentava um vocabulário adequado à sua faixa etária.

Relativamente ao domínio da Matemática, averiguámos que a maioria das crianças era capaz de reconhecer noções matemáticas básicas, como, por exemplo, quantidades, tamanhos comparando as dimensões dos objetos do quotidiano demonstrando, assim, compreender gradações múltiplas. Já no conteúdo da lateralidade, a maioria das crianças revelava, ainda, dificuldades em distinguir a esquerda da direita e, aquando da realização de jogos e *puzzles*, algumas evidenciavam dificuldade em identificar o local de encaixe das peças. No que diz respeito à contagem e à consciência numérica, a maioria das crianças demonstrava alguma dificuldade em ambas, com especial incidência na correspondência entre o numeral e respetiva quantidade. Por fim, e analisando ainda aprendizagens desta área, as crianças participavam na dinamização dos jogos de memória, apesar de apresentarem limitações na compreensão da noção das sequências de determinados elementos.

No que concerne à Educação Física, observámos que o grupo era capaz de realizar os diversos tipos de deslocamentos (andar, correr, saltar e rastejar). No entanto, uma das crianças tinha dificuldade em equilibrar-se ao saltar enquanto outra demonstrava alguma resistência em participar em atividades que envolvessem este domínio. Neste enquadramento, e na sequência da introdução de atividades de *yoga* pelas Estagiárias nas rotinas do grupo, foi possível promover junto das crianças a consolidação do conhecimento e consciência do seu próprio corpo e o desenvolvimento progressivo do equilíbrio motor.

No que toca ao domínio da Educação Artística, mais concretamente ao subdomínio das Artes Visuais, notámos que o grupo aderiu com gosto e entusiasmo às atividades propostas. As crianças demonstravam interesse em explorar diversas técnicas. No entanto, três das crianças mais novas mostravam, por vezes, uma certa inquietude enquanto desenhavam, perguntando quando poderiam ir e/ou voltar a brincar.

Já no subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, observámos situações de jogo simbólico, nas quais as crianças imitavam com bastante frequência as suas rotinas, como, por exemplo, o ato de almoçar e/ou fazer piqueniques em pequeno grupo e momentos de arrumação e/ou higienização da casa. Além disso, o grupo utilizava a área do tapete e a área da biblioteca para imitar situações da sala de atividades, como o conto de histórias e

a dinamização de jogos no próprio tapete, replicando, assim, as atividades que lhes eram propostas.

Relativamente ao subdomínio da Música, constatámos que o grupo era extremamente receptivo e demonstrava grande satisfação em aprender canções novas, sendo também capazes de reproduzir sons.

Já no subdomínio da Dança, apenas pudemos atentar a duas crianças a realizar momentos de dança espontânea aquando do tempo de atividade livre, tratando-se de uma imitação de danças consideradas virais na plataforma digital *TikTok*.

Por fim, e no que respeita à Área do Conhecimento do Mundo, verificámos que o grupo demonstrava curiosidade pelo meio circundante e procurava questionar o motivo e/ou origem das coisas. De um modo geral, o grupo conhecia os dias da semana, no entanto, apresentava alguma dificuldade em reconhecer a sucessão temporal em que ocorriam. Assim, numa das intervenções conjuntas das Estagiárias, foi introduzido o calendário, com a intenção de colmatar esta dificuldade na identificação da sequência dos dias da semana. Este recurso permitia, complementarmente, explorar os meses do ano e as condições meteorológicas diárias. Dada a complexidade destas temáticas, e como forma de fomentar a integração das áreas do conhecimento, optámos por introduzir uma nova canção ao repertório musical do grupo. A canção tinha uma letra constante, sendo o estado meteorológico (sol, chuva ou nublado) o único elemento que se distinguia.

Outra característica do grupo que queremos referir passa pela reiterada observada vontade de partilhar as suas experiências e conhecimentos acerca das temáticas em exploração. A este respeito, vale salientar que criámos e demos sempre espaço para que as crianças pudessem expressar oralmente as suas ideias e opiniões com o grupo.

Também no que respeita à organização da sala, importa referir a organização do tempo pois,

o espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27).

Assim, e considerando ainda aquilo que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) defendem, “os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p. 27), apresentamos no **Quadro 1** a rotina definida para o

grupo em questão.

Quadro 1

Organização da rotina do grupo.

Hora	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
8h30 9h00	Acolhimento				
9h00 9h45	Atividades/ Hora do conto / tempo de atividade livre		Aula de Música	Atividades/Hora do conto/ tempo de atividade livre	
10h00 - 10h30 Hora do lanche					
10h30 11h45	Atividades				
12h00 - 13h00 Hora de almoço					
13h00 13h30	Relaxamento				
13h30 14h00	Hora da fruta				
14h00 14h20	Atividades (ou tempo de atividade livre)		Aula de EFM	Atividades/ tempo de atividade livre	Aula de EFM
14h30 Saída					

Tal como pudemos constatar, as rotinas do grupo englobavam o momento do acolhimento, realizado pela manhã, momentos de atividades que poderiam ser em grande/pequeno grupo e/ou individuais, momentos de arrumação/organização, momentos de higienização e momentos de alimentação. É de referir, também, que, desta rotina, constavam momentos de tempo de atividade livre que, na sua maioria, decorriam ao longo de todo o dia, de forma intercalada com os momentos referidos anteriormente.

Assim, uma vez caracterizados os contextos específicos da nossa intervenção na Educação Pré-Escolar, passamos no ponto seguinte à apresentação, análise e reflexão sobre aspetos relativos às práticas pedagógicas dinamizadas.

2.2.3. Práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio Pedagógico em Educação Pré-Escolar

O Estágio na Educação Pré-Escolar decorreu entre outubro de 2022 e janeiro de 2023, englobando momentos de observação, intervenção conjunta pelo par pedagógico e intervenção individual. Vale ressaltar que os períodos de observação, tanto inicial como ao longo do processo, foram essenciais pois

a experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele indivíduo ou grupo, é capaz de revelar na sua significação mais profunda, ações,

atitudes, episódios, [...] que, de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidas ou até mesmo opacas (Martins, 1996, p. 270).

Ao longo do estágio, foram organizadas e dinamizadas experiências de aprendizagem capazes de articular as diferentes áreas/domínio curriculares, tendo em consideração as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as características do grupo em questão e a integração das sugestões/ dificuldades do grupo, bem como as propostas da Educadora Cooperante.

Assim, neste capítulo do nosso Relatório de Estágio, apresentam-se as práticas desenvolvidas no contexto do Estágio Pedagógico I realizado na Educação Pré-Escolar. Começamos por apresentar brevemente a globalidade do trabalho concretizado, de modo a contextualizar toda a nossa intervenção e, em seguida, apresentamos atividades específicas que serão alvo de análise e reflexão devido à sua intencionalidade pedagógica centrada na Integração Curricular.

Nesta sequência, queremos ainda referir que toda a nossa intervenção teve sempre por base a observação, planificação e reflexão, procurando o desenvolvimento e melhoria contínua de uma prática pedagógica fundamentada, adequada e integradora. Os momentos de reflexão foram cruciais pois

[...] ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão/ acção/ reflexão contínua e sistemática, [o Educador/ Professor] está a processar a recolha e a produção de informação válida para fundamentar as estratégias/ actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso (Sanches, 2005, p. 130).

Seguidamente, apresentamos o quadro síntese das intervenções dinamizadas ao longo deste estágio (**Quadro 2**), que foram alvo de categorização, de modo a facilitar a análise das diversas dinâmicas e respetivas dimensões de Integração Curricular em evidência.

Quadro 2

Síntese das intervenções concretizadas no Estágio Pedagógico I.

Calendarização			Integração Curricular									
Data	Intervenção	Experiências de Aprendizagem	Dimensões privilegiadas				Dinâmicas desenvolvidas					
			Experiências	Social	Conhecimento	Do/no meio	Rotinas: acolhimento/ Tempo de atividade livre / conto	Jogos	Experiências Sensoriais	Conto e (re)conto	Exploração de temáticas em diálogo	Visita de estudo
17 a 19 de outubro	1.ª intervenção	Hora do Conto: “A Escola” da coleção <i>Os livros da Leopoldina</i>										
		Confeção de gelatina										
		Introdução do yoga										
		Painel das Presenças										
		Calendário de aniversários										
31 de outubro 2 e 3 de novembro	2.ª intervenção	Canção com recurso a Pictograma										
		Degustação de fruta										
		Confeção de pães de leite										
		Jogos do Outono										
		Hora do conto: <i>O senhor mago e a folha</i> , de Toño Núñez										
		Atividade: A minha folha										
21 a 30 de novembro	3.ª Intervenção	Exploração de uma canção e respetiva coreografia										
		A contagem e os numerais: cartões										
		Cartões da memória (Direitos da Criança)										
		Jogos propostos pela iniciativa do Dia Nacional do Pijama: imitação e identificação de numerais										
		Hora do conto: <i>As Renas do Pai Natal</i> , de Atsuko Morozumi										
		Dominó de Natal										
		<i>Twister</i> adaptado de Natal										

Rotinas: todas as intervenções	Acolhimento; diálogo com partilhas das crianças; canção do bom dia; mapa de presenças; mapa do tempo; planificação do dia.										
	Tempo de atividade livre: jogo simbólico, jogo dramático, momentos de diálogo individual, puzzles, exploração da biblioteca, etc.										

As experiências de aprendizagem supramencionadas foram pensadas e desenvolvidas de modo a privilegiar a Integração Curricular nas suas múltiplas dimensões, mediante dinâmicas diversificadas, tendo sempre em conta os interesses, *backgrounds* e necessidades das crianças, uma vez que a “educação pré-escolar centra-se no desenvolvimento das potencialidades de cada criança, o que implica que as suas características individuais sejam respeitadas e valorizadas, tendo em conta que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no seu processo de evolução” (Cardona, Lopes da Silva, Marques & Rodrigues, 2021, p. 47). Além disso, também foram consideradas as orientações da Educadora Cooperante em articulação com o Plano Anual de Atividades (PAA) da escola onde decorreu o presente Estágio.

Assim, apresentaremos, de forma breve, parte do trabalho desenvolvido ao longo das nossas intervenções pedagógicas, analisando de forma mais aprofundada algumas das dinâmicas desenvolvidas no que respeita à promoção de Integração Curricular.

Na primeira intervenção realizada conjuntamente com o par pedagógico, foram desenvolvidas as temáticas “A Escola” e “Os Aniversários”. Assim, iniciámos a nossa intervenção com a abordagem à “Escola” e às rotinas próprias do seu contexto, explorando os contos: “A Escola” da coleção “Os livros da Leopoldina”. Neste contexto, destacamos a construção de um quadro das presenças com as crianças (**Figura 2**), decorado com a estampagem das suas mãos. O recurso em questão foi utilizado ao longo de todo o Estágio Pedagógico e permitiu a exploração dos nomes de cada criança, bem como as respetivas presenças e ausências, efetuando contagens. Esta dinâmica teve um papel crucial na promoção do desenvolvimento social e emocional das crianças pois, ao registarem diariamente a sua presença, consolidavam a sua representação e sentimento de pertença ao grupo.

Figura 2

Quadro de presenças construído em conjunto com o par pedagógico.



Neste contexto, surgiram outros recursos para complementar e aprofundar a abordagem e exploração às rotinas do grupo. Destacamos os seguintes: o calendário (**Figura 3**) para a abordagem sequencial aos meses e dias do ano; o painel para exploração diária do estado do tempo meteorológico; e o quadro para marcação dos aniversários das crianças do grupo (**Figura 4**).

Este trabalho foi desenvolvido de forma contextualizada e integrada com a temática “Os aniversários”, partindo da exploração do conto a “*A Mensagem Secreta de Aniversário*”, de Eric Carle.

Figuras 3 e 4

Calendário e quadro de marcação dos aniversários, construídos em conjunto com o par pedagógico, respetivamente.



As dinâmicas de trabalho desenvolvidas privilegiaram a ação e a participação das crianças, as suas características, interesses e necessidades.

Desta feita, destacamos a oportunidade que tivemos de intervir na promoção da motricidade fina e da coordenação oculo-manual das crianças, uma necessidade identificada nas observações efetuadas, pela picotagem, desenho, estampagem e pintura. O trabalho realizado foi enriquecido na intervenção do par pedagógico, com a introdução e exploração da música – “Estados do tempo”, da autoria de Alda Casqueira Fernandes.

As supramencionadas dinâmicas permitiram trabalhar, de forma integrada e interdisciplinar (Pombo, 2008; Pombo, et al. 1994), as áreas do Conhecimento do Mundo, Formação Pessoal e Social e Expressão e Comunicação, com especial enfoque no domínio da Educação Artística, nomeadamente, nos subdomínios das Artes Visuais e da Música e no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. O trabalho desenvolvido foi sempre devidamente contextualizado e explorado em diálogos e partilha de experiências em grande grupo – momentos muito participados pelas crianças. A este respeito, importa destacar a relevância das rotinas na Educação Pré-Escolar e a pertinência desta abordagem no contexto do grupo de crianças em questão, pois “é através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual [...]” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88).

Já na segunda intervenção, foi abordada a “Tradição do Pão por Deus” e a nova estação do ano, “o Outono”. Optámos por iniciar a abordagem à tradição do Pão por Deus com a canção típica da quadra, acompanhada pela exploração de um Pictograma representativo/ilustrativo da respetiva letra (**Figura 5**). Consideramos que o uso de pictogramas neste nível de ensino é de extrema relevância, tendo em conta que as representações visuais simples ajudam a criança a comunicar e a compreender mensagens, facilitando a assimilação de informações e o desenvolvimento da própria linguagem, pois são “(...) signos de comunicação visual, gráficos, e sem valor fonético de natureza icônica figurativa e de função sinalética (...) são autoexplicativos e apresentam como principais características: concisão gráfica, densidade semântica e uma funcionalidade comunicativa que ultrapassa barreiras linguísticas” (Souza, 1992, p. 141).

Esta dinâmica permitiu a exploração integrada do subdomínio da Música e do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita pela associação da escrita à respetiva imagem, uma vez que “a interpretação de uma canção obriga a uma identificação e descrição de elementos musicais (audição), à reprodução de motivos e frases musicais

(interpretação) e, simultaneamente, a escolhas de intencionalidades expressivas (criação)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 55). Esta atividade foi, no nosso entender, bastante benéfica para o grupo, visto ter registado adesão e ter sido evidente o entusiasmo das crianças. Observámos, inclusive, que algumas das crianças mais retraídas na participação em atividades em grande grupo, participaram na exploração do Pictograma (nomeando as figuras) e cantaram a canção. Assim, destacamos que, tal como referem Lopes da Silva et al. (2016, p. 54) a importância dos momentos que integram a Música, pois “[dão] continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança”.

Figura 5

Pictograma da canção “Pão por Deus”.



Nesta sequência e em interdisciplinaridade, confeccionámos pão com as crianças. Optámos por uma receita de pãezinhos de leite, como representação do “Pão por Deus”. As dinâmicas envolveram, mais uma vez, a exploração de um Pictograma, que foi elaborado em diálogo com as crianças no quadro de ardósia da sala de atividades (**Figura 6**). As crianças participaram ativamente e empenhadamente na exploração do Pictograma e na confeção da receita. Esta abordagem permitiu integrar a área de Conhecimento do Mundo com os domínios de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e de Matemática.

Optámos por realizar uma receita culinária dado o seu papel pedagógico, em virtude de se ter mostrado capaz de proporcionar diversas oportunidades de aprendizagem para as crianças, tais como: em primeiro lugar, o desenvolvimento de habilidades

cognitivas, através da exploração e implementação das instruções, da identificação dos ingredientes e de diálogos diversos, nomeadamente sobre a origem desses ingredientes, da respetiva contagem e medição, bem como através da observação das transformações pelas quais os alimentos passam; em segundo lugar, de habilidades motoras, nomeadamente, através da manipulação dos instrumentos necessários para a confeção da receita; e, em terceiro lugar, de competências sociais e emocionais, pela oportunidade que as crianças tiveram de cooperar na confeção, vivenciando momentos de partilha de tarefas, experiências e opiniões em momentos de diálogo.

O facto de a escola não dispor de cozinha inviabilizou a cozedura dos pães de leite confeccionados em tempo útil. Assim, optámos por realizar o lanche desse dia com pães de leite de compra, dando seguimento à atividade na medida do possível. Apesar de as crianças não terem comido o pão confeccionado em grupo, consideramos que as dinâmicas desenvolvidas foram muito relevantes, já que as crianças necessitam de um “(...) contacto direto com materiais e objectos reais, com os processos efectivos da sua manipulação e com o conhecimento das respectivas necessidades e utilizações sociais” (Dewey, 2002, p. 21).

Figura 6

Pictograma da receita de pães de leite e registo da confeção.



Esta experiência de aprendizagem possibilitou a integração do conhecimento (Beane, 2002), envolvendo as áreas do Conhecimento do Mundo, Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, e os domínios da Educação Artística (Subdomínio da Música), da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática, de forma interdisciplinar (Pombo, 2008; Pombo, et al. 1994). Ao acompanhar a confeção da receita com a análise do pictograma, o grupo teve a oportunidade de desenvolver competências emergentes de leitura e compreensão de instruções, identificação dos ingredientes e

respetiva origem, contagens e medição de ingredientes, exercitando habilidades de coordenação motora fina. Esta atividade possibilitou igualmente a integração de experiências (Beane, 2002), nomeadamente, pelas partilhas de vivências e ideias pelas crianças nos diálogos desenvolvidos em grande grupo. Além disso, este momento proporcionou um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual as crianças trabalharam em grande grupo, partilhando ideias e experiências, constatando o papel essencial que cada um desempenhou para alcançar o produto pretendido. Dessa forma, conseguimos trabalhar, de forma integrada e significativa, capacidades essenciais de diversas áreas/domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, 2016).

Relativamente à abordagem ao Outono, realizámos a leitura do conto “*O senhor mago e a folha*”, de Toño Núñez. Após esta a leitura e respetiva exploração, o grupo foi desafiado a criar a sua menina ou menino, com folhas caídas das árvores no outono. A nossa ideia inicial era realizar a recolha das folhas das árvores do recreio da escola, contudo, verificámos que estas não eram diversificadas e, além disso, não estavam ainda a cair. A saída da escola para explorar o meio e recolher folhas foi posta de parte por questões de segurança, pois a escola situa-se numa zona residencial, onde os passeios são praticamente inexistentes e as ruas são muito movimentadas. Assim, levámos para a sala um saco com folhas de diversas formas e tamanhos, que foram observadas e exploradas em grupo no tapete, realçando-se características referentes ao tamanho, cor, textura. Cada criança escolheu uma folha e teve a oportunidade de partilhar com o grupo de colegas as características que observava na mesma.

Esta abordagem permitiu que as crianças explorassem formas diferentes de expressão, neste caso, dar uma nova característica à folha, através da personificação da mesma (**Figura 7**), apelando assim à sua criatividade pois, ao ser desafiada a personificar a folha, “a criança é capaz de imaginar, [podendo] desenvolver [a] sua expressividade por meio de diferentes formas” (Amorim, 2005, p. 25) e ao próprio conhecimento que detêm sobre as características principais para desenhar um corpo (quais os membros que o constituem e respetiva posição).

Neste contexto, constatámos que até mesmo as crianças que, por vezes, não demonstravam grande adesão/recetividade em relação às atividades orientadas – privilegiando, por oposição, o tempo de atividade livre –, neste caso, participaram ativamente, escutando os colegas e pronunciando-se junto do grupo sobre as características que observavam na sua folha. Outra particularidade a destacar prende-se

com o facto de a atividade ter permitido uma abordagem inicial à escrita, pois cada criança foi desafiada a escrever o seu próprio nome (com modelo disponível, se necessário) no trabalho e a dar um nome à personagem que criou a partir da folha.

Após o acima exposto, damos nota de que as atividades que impliquem reconhecer os constituintes do corpo são de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças uma vez que, através do reconhecimento, as crianças aprendem a identificar e a nomear as partes do corpo, desenvolvendo, assim, a sua linguagem e vocabulário. Além disso, a identificação e a nomeação das partes do corpo são fundamentais para o desenvolvimento da consciência corporal, o que leva a uma melhor compreensão do próprio corpo e ajuda no desenvolvimento da autoconsciência. Neste sentido, e tendo em conta que algumas das crianças tinham dificuldade em nomear/identificar os constituintes do corpo, afigurava-se necessário formular questões sobre a localização dos mesmos e, em alguns casos, auxiliar a criança a apontar para o respetivo membro pois, de acordo com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado ao desenvolvimento físico e, como tal, o conhecimento é interiorizado com mais facilidade se for vivenciado de forma física.

Figura 7

Registo das folhas personificadas pelas crianças.



Assim, as dinâmicas de trabalho desenvolvidas favoreceram a Integração Curricular, na medida em que contemplaram a integração dos conhecimentos e das experiências das crianças (Beane, 2002), explorando a sua própria capacidade de observação e criatividade, em articulação com a exploração do esquema corporal e o estímulo ao desenvolvimento da sua linguagem e escrita emergentes. Inferimos, assim, sobre a importância das dinâmicas de trabalho de lógica interdisciplinar (Pombo, 2008; Pombo, et al. 1994) como uma abordagem fundamental no ensino-aprendizagem, assente na combinação e interação de saberes de natureza diversa – nomeadamente da área de Formação Pessoal e Social com a Área de Expressão e Comunicação, envolvendo mais

concretamente os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o subdomínio das Artes Visuais –, convocados de forma articulada para a exploração e compreensão mais plena e rica de um objeto ou situação.

Nesta sequência, e ainda no que concerne à exploração do Outono, criámos um jogo da memória com elementos alusivos a esta estação do ano, considerando como potencial desta dinâmica de jogo o desenvolvimento da memória, atenção e concentração, raciocínio lógico e o próprio vocabulário e linguagem.

As peças deste jogo continham imagens de elementos do outono legendadas com a respetiva palavra (**Figura 8**). Algumas crianças iam fazendo a leitura imagética e, em alguns casos, identificavam letras que compoñham a palavra referindo que as mesmas também integravam o seu nome, evidenciando, assim, mobilização integrada dos seus conhecimentos prévios sobre o reconhecimento das letras e a própria escrita do seu nome.

Queremos salientar que, nesta dinâmica, inicialmente, as imagens foram exploradas na zona de acolhimento, em grande grupo, através de um breve diálogo. Seguidamente, e tendo em conta que as crianças ainda não tinham tido acesso a jogos deste teor na sala de atividades, realizámos uma demonstração do jogo em grande grupo. Após observar que o grupo havia compreendido esta dinâmica, realizámos uma vez o jogo em grande grupo, com a participação de cada criança à vez. Posteriormente, o jogo foi realizado por pares de crianças (enquanto o restante grupo explorava as áreas da sala) com mediação da Estagiária.

Este jogo permitiu, ainda, atender às necessidades e ritmos de aprendizagem das crianças, sendo implementado de forma diferenciada. A partir da nossa observação inicial, algumas das crianças realizaram o jogo com maior número de peças que outras, ajustando o nível de dificuldade e desafio às respetivas características. Tal como destaca Lopes da Silva, et al. (2016, p. 10) importa “proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima”.

Nesta dinâmica, conseguimos promover a interligação da área de Conhecimento do Mundo com a área de Formação Pessoal e Social, pois as dinâmicas de jogo desenvolvidas permitiram trabalhar os conceitos abordados sobre o outono, bem como desenvolver junto das crianças a importância de esperarem pela sua vez de jogar, respeitando o tempo de participação dos colegas. Foram também desenvolvidas de forma integrada nesta abordagem conhecimentos e competências na área de Expressão e Comunicação, destacando os domínios da Matemática (raciocínio lógico, contagem dos

pares de peças) e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Neste contexto, destacamos, mais uma vez, a importância da interdisciplinaridade (Pombo, 2008; 2004; Pombo et al., 1994), favorecendo o desenvolvimento de competências diversas de forma holística e lúdica, através do jogo e da interação que este proporciona, pois “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção de conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico (...)” (Kishimoto, 2017, p. 37). Consideramos, deste modo, que esta dinâmica de jogo foi promotora de integração do conhecimento, na medida em que, ao associar as figuras ou palavras a partir da memória visual, as crianças foram estimuladas a relacionar sons, sílabas e letras, fomentando, assim, o desenvolvimento de competências importantes para a escrita. Esta dinâmica permitiu também às crianças interligarem o tema do outono com elementos do seu quotidiano e experiência, existentes nas imagens do jogo, estimulando, complementarmente, a resolução de problemas, a compreensão e cumprimento de regras e o respeito pelo outro.

Este recurso foi disponibilizado na zona dos jogos da sala de atividades e, ao longo de todo o Estágio, foi muito procurado e utilizado por iniciativa das crianças que o exploraram de forma autónoma, individualmente, em pares ou até mesmo em grupos de quatro crianças, evidenciando o potencial da dinâmica de jogo também no que concerne à integração social (Beane, 2002), considerando ter promovido momentos de interação entre crianças que não tinham por hábito brincar juntas.

Figura 8

Registos da dinamização do Jogo da memória do Outono.



Ainda no que respeita ao potencial das dinâmicas de jogo para a Integração Curricular, destacamos a adaptação feita ao jogo *Twister* (**Figura 9**), também a propósito da temática do outono. Nesta abordagem, as crianças tinham de identificar a cor das folhas e os membros do corpo humano enunciados para, em seguida, se posicionarem no tabuleiro de jogo (construído no chão da sala), permitindo, assim, trabalhar a “coordenação de ambos os lados do corpo [que] é uma capacidade importante, onde assenta o desenvolvimento de muitas competências motoras globais e finas” (Serrano & Luque, 2015, p. 51).

Figura 9

Roleta do Twister do Outono e respetivo registo da dinâmica.



Graças a este jogo, desenvolvemos, igualmente, a dimensão de integração do conhecimento (Beane, 2002), numa abordagem interdisciplinar, envolvendo a área de Formação Pessoal e Social e a área de Expressão e Comunicação, com enfoque no domínio da Educação Física, através da identificação da lateralidade e a sua relação com as cores.

Esta dinâmica permitiu-nos observar que a maioria das crianças apresentava alguma dificuldade na questão da lateralidade e três crianças ainda não sabiam identificar corretamente as cores. É de salientar que, à semelhança de outras intervenções, explicámos cuidadosamente ao grupo o que era pretendido e simulámos algumas possibilidades de jogo, para que todos tivessem uma noção de quais as cores em jogo e de como diferenciar as questões de lateralidade.

No que concerne à terceira intervenção, esta teve como intuito celebrar o Dia Nacional do Pijama e iniciar as atividades relativas ao Natal. Para tal, optámos por organizar a nossa intervenção por forma a explorar aprendizagens em que as crianças ainda revelavam dificuldades, nomeadamente: a contagem numérica de forma sequencial, a compreensão

das quantidades e respectivas representações e a identificação das figuras geométricas básicas (quadrado, retângulo, círculo e triângulo) no plano. Esta última dificuldade foi observada aquando do tempo de atividade livre, durante o qual algumas crianças ainda não identificavam as figuras em *puzzles*, revelando mesmo dificuldades em detetarem o respetivo lugar de encaixe.

Neste enquadramento, queremos destacar duas das dinâmicas desenvolvidas: primeiramente, a exploração de cartões com os numerais de um a dez (**Figura 10**), contemplando a manipulação pela modelagem de plasticina de modo a representar o numeral correspondente e um jogo que intitulamos por “Eu vejo...”.

Os dez cartões disponibilizados às crianças apresentavam cada um o seu numeral, representado, na forma concreta, com imagens de flores amarelas e, na forma abstrata, com o numeral. Cada um dos cartões apresentava, igualmente, dez quadriculas vazias, tal como o Método de Singapura preconiza, tendo sido solicitado às crianças que observassem o cartão, contassem o respetivo número de flores, modelassem bolas de plasticina na mesma quantidade do numeral representado, posicionassem-nas nas quadriculas e que, usando igualmente a plasticina, modelassem o respetivo numeral sobrepondo a plasticina à grandeza presente no cartão.

Figura 10

Registo da atividade dos cartões dos numerais com a temática “Girassóis”.



Esta experiência de aprendizagem relativa à exploração dos numerais permitiu estimular de forma integrada (Beane 2002) a coordenação motora fina, a par com o desenvolvimento de competências matemáticas de contagem e de resolução de problemas.

O jogo “Eu vejo...” foi desenvolvido a propósito da exploração das figuras no plano.

A abordagem desenvolvida contemplou, numa primeira fase, um momento musical, explorando a canção *As figuras geométricas*, da autoria de Alda Casqueira, acompanhada da manipulação das figuras personificadas em fantoche (**Figura 11**). Esta iniciativa proporcionou, portanto, um momento de integração do conhecimento (Beane,

2002), contemplando o subdomínio da Música e a área de Conhecimento do Mundo.

Figura 11

Figuras geométricas do plano criadas para introduzir o tema.



Numa segunda fase, implementamos o jogo “Eu vejo...” (**Figura 12**), no qual as crianças, munidas de “lupas”, foram incentivadas a observar e a explorar a sala de atividades, procurando figuras geométricas presentes em elementos/objetos do quotidiano, permitindo, assim, “uma abordagem sistemática, continuada e coerente, em que [foram] apoia[da]s as ideias e descobertas das crianças, levando-as intencionalmente a aprofundar e a desenvolver novos conhecimentos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 74). É de salientar que, durante a dinamização desta atividade, tivemos atenção especial às classificações que as crianças proferiram, de modo a compreender se estas estavam a associar a nomenclatura da figura geométrica do plano à forma à qual se assemelhava o objeto e, simultaneamente, desafiávamo-las a “[organizarem] os objetos [...] considerando um atributo e, posteriormente, vários atributos, de forma a estabelecer relações entre eles” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 75), diferenciando os objetos de acordo com as suas semelhanças e/ou diferenças. Desta forma, e tendo em conta o que é apresentado nas OCEPE, momentos como este são essenciais para “agrupar, classificar e seriar [facilitando] o trabalho com padrões” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 75).

Figura 12

Registos da dinamização do jogo “Eu vejo...”



As crianças mostraram muito interesse por esta dinâmica de jogo, reforçada pela

utilização das “lupas”, mostrando persistência e envolvimento na tarefa. Com esta dinâmica, desenvolvemos a Integração Curricular, contemplando as dimensões de integração do conhecimento da área de Expressão e Comunicação, nos domínios da Linguagem Oral e da área de Abordagem à Escrita e da Matemática, bem como a Área do Conhecimento do Mundo (Beane, 2002), numa lógica interdisciplinar (Pombo, 2008, 2004; Pombo et al., 1994). As crianças tiveram a oportunidade de explorar a sala de atividades, identificando as formas geométricas abordadas em objetos existentes, comunicando as suas descobertas à Estagiária e aos colegas, nomeando tanto os objetos observados quanto a figura geométrica presente.

Na quarta intervenção, continuámos a exploração da temática “Natal”, através da (re)utilização dos cartões dos numerais introduzidos na intervenção anterior, juntando dois novos jogos: “Lança o dado e decora a tua bolacha” (jogo disponível em mommysnippets.com) e a versão natalícia do Jogo do Galo, com peças representativas de um Pai Natal e de um duende. Aproveitámos esta temática para realizar, também, a tradicional carta ao Pai Natal, aprofundando as competências de Expressão Oral e Abordagem à Escrita, bem como atividades de recorte e colagem.

Nesta linha de pensamento, e tendo em consideração o tema em aprofundamento, destacámos as dinâmicas desenvolvidas a propósito da confeção de bolachas de Natal (**Figura 13**), de modo a explorar as quantidades, através da pesagem dos ingredientes e da própria contagem do número total de bolachas por tabuleiro e a desenvolver a consciência sequencial, através do questionamento da ordem dos diversos ingredientes. É de salientar que a atividade foi introduzida através de um bilhete do duende Edgar, o ajudante da nossa sala na quadra natalícia. Esta personagem foi criada e introduzida na sala para estimular o imaginário das crianças e com o intuito de lhes dar motivação adicional para a realização de diversas atividades.

Posto isto, consideramos que esta experiência de aprendizagem favoreceu a Integração Curricular, contemplando a integração de experiências das crianças (Beane, 2002) apelando à inter-relação com situações e contextos da sua rotina e vivências pessoais e familiares. Do mesmo modo, pensamos ter promovido a integração do conhecimento (Beane, 2002), pela articulação interdisciplinar (Pombo 2021; 2008; 2004), contemplando a área de Formação Pessoal e Social e a própria área de Expressão e Comunicação, com enfoque nos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática. A dimensão de integração social (Beane, 2002) esteve também presente, uma vez que desenvolvemos um momento no qual as crianças puderam

confeccionar as bolachas em grande grupo, promovendo a colaboração e a comunicação, enquanto aprendiam a dividir responsabilidades, a respeitar o espaço e a aceitar as contribuições dos outros.

Assim sendo, esta experiência sensorial possibilitou ainda a integração de experiências na medida em que grupo conseguiu experimentar diferentes sabores, texturas e aromas durante a preparação e degustação das bolachas, ampliando assim o seu repertório sensorial e cultural.

Figura 13

Registo da confeção das bolachas de Natal e utilização da técnica de estampagem com os moldes utilizados anteriormente.



As formas utilizadas para cortar a massa foram rentabilizadas para uma atividade de Expressão Artística, nomeadamente, Artes Visuais, através da estampagem das mesmas, pois, ao integrarmos materiais de uso utilitário “redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, [estamos a] permitir à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49). Nesta dinâmica, apesar de as crianças terem tido a oportunidade de fazer as silhuetas das formas e/ou utilizarem lápis de cera ou lápis de cor em detrimento das tintas guache, todas preferiram a utilização das tintas e aproveitaram esta atividade para utilizar a técnica da digitinta para complementar a estampagem.

Assim, esta dinâmica foi potenciadora de integração, na medida em que houve um momento de articulação com os domínios das Artes Visuais e da Matemática, através da criação de padrões com as silhuetas. Além disso, conseguimos ainda explorar características como “dentro” e “fora”, no ato da pintura das estampagens.

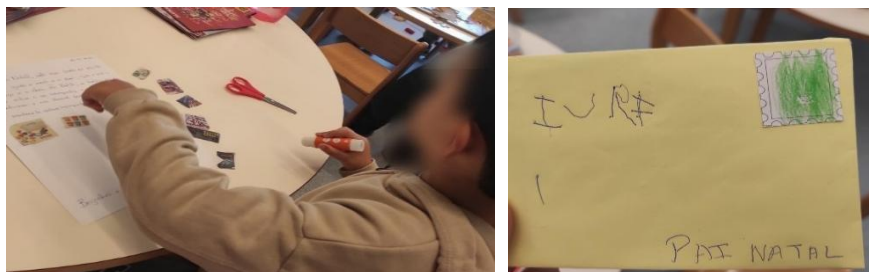
No que concerne à atividade da Carta ao Pai Natal (**Figura 14**), escolhemos dinamizar um breve diálogo com o grupo sobre os elementos necessários para enviar uma carta: o envelope, o destinatário, o remetente e o selo. Neste âmbito, as crianças tiveram

a oportunidade de criar o seu próprio selo e experienciar mais um momento de abordagem à escrita.

Ademais, esta dinâmica também permitiu que aprimorassem a sua motricidade fina, através do recorte dos brinquedos dos folhetos publicitários por nós disponibilizados e tiveram momentos individualizados com a Estagiária, para que esta procedesse à redação das suas cartas, originando, assim, momentos ricos de integração do conhecimento e das experiências prévias das crianças. As dinâmicas desenvolvidas permitiram-nos realizar diálogos individualizados com as crianças acerca das imagens recortadas e dos motivos pelos quais as escolheram. No decurso deste momento, deparámo-nos com diversas situações de integração do conhecimento, na medida em que a criança pensava e planificava a sua carta, verbalizando as suas escolhas e decisões ou questionando-se se realmente queria determinado brinquedo em detrimento de outro, demonstrando preocupação/cuidado na disposição dos recortes, realizando contagens do número de brinquedos que pedia na carta. Esteve, assim, em evidência uma competência fundamental: a resolução de problemas que, “é facilitada, não só pela sua concretização, mas também por a situação-problema ter significado para a criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 75).

Figura 14

Registos da atividade da Carta ao Pai Natal.



Outro aspeto que queremos destacar foi o facto de, em alguns diálogos, as crianças surgirem com um tema muito pertinente: a carência monetária de algumas famílias. Foram vários os casos de crianças que iam escolhendo vários brinquedos, mas quando questionadas do porquê de os selecionarem, afirmavam que queriam apenas um ou dois elementos da sua lista e que os restantes deveriam ser entregues a crianças que não tinham brinquedos. Uma criança, inclusive, afirmou que não estava a escolher os brinquedos para si, mas, sim, para o seu irmão mais novo, que ainda era bebé e tinha a certeza de que ele iria adorar as suas escolhas. Deste modo, esta experiência em específico permitiu-nos um momento de interdisciplinaridade entre a Área de Formação Pessoal e Social – na medida em que nos permitiu explorar “atitudes, valores e disposições, que

constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania (...) solidária” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33), ao tomarem consciência não só daquilo que têm e/ou necessitam, mas também pelo facto de pensarem noutras crianças que não têm as mesmas possibilidades –, a Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente, o subdomínio das Artes Visuais e o domínio da Matemática. Dinamizámos, assim, momentos nos quais a linguagem foi abordada de forma integrada e significativa, promovendo o desenvolvimento da criança em diferentes áreas, como a cognitiva, emocional, social e linguística (Horta, 2016). Desta forma, integrámos mais um domínio, neste caso, o da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Já na sexta intervenção, a abordagem à temática dos “Produtos alimentares e consumo responsável” surgiu da necessidade de trabalharmos com as crianças a origem dos produtos alimentares e a importância de serem consumidores conscientes e responsáveis. Esta temática revelou-se muito rica, no que respeita à integração dos conhecimentos e experiências das crianças, bem como à articulação com o meio, considerando que a escola se situava num meio predominantemente rural.

Assim, durante a nossa intervenção, explorámos com as crianças diversos cereais, frutos e legumes, bem como os processos de transformação pelos quais passavam até chegarem às prateleiras das pequenas e grandes superfícies comerciais. Consideramos que temas deste teor são essenciais para que

os cidadãos se consciencializem da sua importância como consumidores, no que diz respeito à sociedade, à economia e ao ambiente e, simultaneamente, proporciona conhecimentos para que os cidadãos sejam consumidores informados, responsáveis e participativos, interiorizando a necessidade da sua proteção e da assunção dos seus direitos (Dias et al., 2019, p. 7).

É de salientar que este tema também foi abordado de modo a rentabilizar o meio envolvente, mais precisamente, a indústria de lacticínios, espaços comerciais e de bens de primeira necessidade – neste caso, uma das padarias da freguesia.

Relativamente às áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as dinâmicas ponderadas foram capazes de integrar o domínio da Matemática, a área de Expressão e Comunicação, com incidência no domínio da Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita, mais especificamente, no que concerne à linguagem. Além disso, integramos o subdomínio das Artes Visuais, através da construção de frutos e/ou legumes, recorrendo à técnica de papel machê e a própria área do Conhecimento do Mundo “através

de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já [conhecem], bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85).

Nas dinâmicas desenvolvidas, optámos por fasear a exploração dos diversos alimentos, contemplando frutos, laticínios, produção de chá, legumes e o pão. Além disso, no fim de cada dia desta intervenção, foram realizados breves momentos de convívio com o grupo, marcados pela realização de um lanche com os produtos explorados no dia.

Deste modo, iniciámos a exploração do tema com a leitura da história *A menina que não gostava de fruta*, de Cidália Fernandes. Neste contexto, o grupo foi sempre identificando as frutas apresentadas e falando sobre os benefícios de ingerir fruta. Ao longo da história, fizemos algumas pausas, de modo que todos compreendessem o sentido do novo vocabulário apresentado, nomeadamente, o significado das palavras “ligeiro”, “fruteira”, “ingerir” e “adoecer”.

Finda a exploração da história, dispusemos no quadro um conjunto de cartões com imagens de algumas frutas (**Figura 15**), iniciando o diálogo sobre a identificação das mesmas e as preferências do grupo. Se as crianças referiam frutos que não constavam nos cartões, escrevíamos o nome do fruto no quadro, para terem contacto com a escrita. Além disto, reparámos que as crianças C6 e C17, apesar de identificarem vários frutos, ao serem questionadas sobre a sua origem, respondiam que estes vinham “da horta” e “da Casa Cheia”. Partindo destas respostas, introduzimos os cartões com imagens sobre a origem dos frutos abordados e fomos criando um diálogo. Constatámos que o grupo, de modo geral, associava a origem das frutas às árvores, sem reconhecer, por exemplo, a planta do ananás ou o morangueiro.

Figura 15

Registo da atividade “De onde vêm os frutos?”.



Assim, com este diálogo e visualização de imagens reais, o grupo compreendeu que os frutos podiam ter origem em árvores e em pequenos arbustos ou plantas rasteiras.

Tendo em conta que iríamos explorar muitos outros tipos de produtos alimentares ao longo desta intervenção, e que a área da casinha continha apenas um armário e uma mesa para o jogo dramático, surgiu-nos a ideia de criamos uma pequena banca de mercearia com produtos alimentares. Desta feita, envolvemos o grupo na construção de modelos de frutos/legumes, através de uma nova técnica de modelagem: o papel machê. Para tornar o jogo dramático mais próximo da realidade – como se de um minimercado se tratasse –, construímos uma caixa registadora em cartão, na qual havia um compartimento com moedas, notas e cartões de brincar, para que as crianças pudessem dramatizar situações diversas de compra e venda de produtos (**Figura 16**).

Figura 16

Registo fotográfico do minimercado e caixa registadora, inseridos na área da casinha.

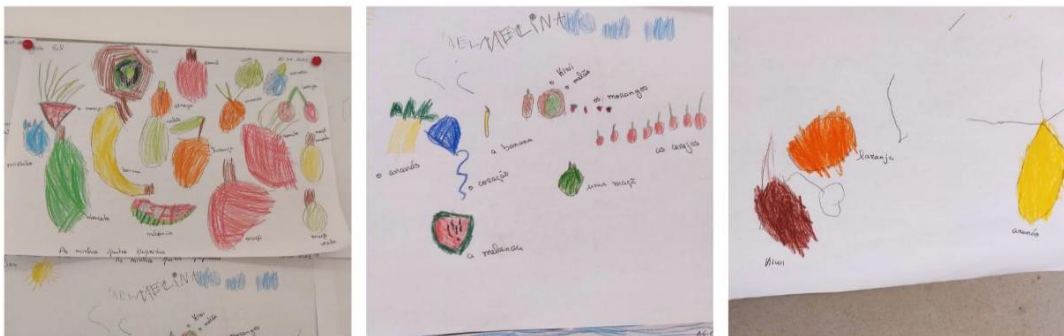


A organização desta nova componente da área da casinha foi feita em diálogo aberto com as crianças, explorando as seguintes dimensões: o que se faz num minimercado, que tipo de produtos podemos lá comprar, que os produtos têm um preço, o que é um preço, que precisamos de dinheiro para comprar produtos, etc. Nestes diálogos, pudemos constatar que as crianças referiam diversas situações/experiências em que já teriam ido a um estabelecimento desta natureza com familiares, reconhecendo ser preciso trocar dinheiro pelos produtos. Neste contexto, destacámos, ainda, a importância atribuída por Beane (2002) ao envolvimento das crianças/alunos nos processos de planificação, reforçando o carácter democrático da Integração Curricular.

Do mesmo modo, para a elaboração dos frutos e legumes em papel machê, consideramos que foi fundamental a observação prévia de imagens reais dos alimentos e o diálogo sobre as respetivas formas e cores. Nesta exploração, foi, também, desenvolvido um momento em que as crianças podiam desenhar a(s) fruta(s) da(s) qual (is) mais gostavam (**Figura 17**), falando sobre as suas características. A elaboração das frutas foi realizada primeiramente por modelagem com papel de alumínio, coberto com tiras de jornal usando a técnica de papel machê (**Figura 18**).

Figura 17

Alguns registos dos desenhos acerca d'As minhas frutas preferidas.



Neste cenário, destacámos, ainda, a atividade realizada no âmbito da Educação Físico-Motora, no âmbito da qual o grupo deveria recolher diversos frutos e legumes dispersos pelo recreio da escola e, colocando em prática a competência matemática de categorização, deveria separá-los, colocando os frutos num caixote e os legumes noutra. Sublinhamos, a este respeito, a forte dinâmica lúdica desta atividade, desenvolvida como um jogo/brincadeira. Mais uma vez, o brincar surge como dinâmica potenciadora de aprendizagens significativas, na medida em que permite que a criança “ explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 75) e, com este jogo em específico, conseguimos fomentar uma situação “de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 44).

Figura 18

Registos da construção das frutas e legumes, através da modelagem de papel de alumínio forrado com jornal.



O grupo demonstrou grande interesse e procurou muito esta nova componente da área da casinha. Nos jogos dramáticos observados, verificámos a compreensão do grupo sobre os aspetos aprofundados nos diálogos, nomeadamente, a mobilização dos seus conhecimentos prévios baseados nas suas experiências na ida às compras com os

familiares. Neste contexto, observámos, aquando do tempo de atividade livre, que as crianças empregavam vocabulário introduzido durante os diálogos e associavam uma determinada quantidade de moedas ou notas ao pagamento de um alimento: “são cinco moedas, senhora (C5)”; “eu já registei na caixa para pagar (C10)”).

Com as dinâmicas de observação, diálogo, expressão plástica e jogo dramático, conseguimos explorar de forma integrada as experiências e os conhecimentos (Beane, 2002) prévios das crianças acerca das frutas e legumes, articulando as áreas do Conhecimento do Mundo e de Expressão e Comunicação, mais concretamente, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Educação Artística, com os subdomínios das Artes Visuais e do Jogo Dramático/Teatro.

Destacamos, ainda, a este respeito, a realização de um lanche com frutas diversas (**Figura 19**). A saber: confeccionámos, em conjunto com as crianças, espetadas de fruta, exercitando competências de motricidade fina e mobilizando, nos diálogos realizados, os conhecimentos sobre os órgãos dos sentidos, dando primazia às questões relativas ao tato, olfato e paladar. Durante esta atividade, constatámos que algumas crianças nunca tinham provado romã ou melão, pelo que esta dinâmica contribuiu para o alargamento das suas experiências e conhecimentos.

Nesta sequência, foi ainda possível integrar o domínio da Matemática, colocando em prática a contagem e as representações dos numerais na elaboração e exploração de um gráfico registando as frutas preferidas do grupo (**Figura 20**).

Figuras 19 e 20

Registo da dinamização do lanche com espetadas de fruta e o gráfico de traços referente à(s) fruta(s) preferida(s) do grupo, respetivamente.



O diálogo foi a dinâmica fundamental neste “processo de recolha, organização e tratamento de dados assente na classificação, contagem e comparação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 78), porquanto favoreceu a partilha entre o grupo e a mobilização integrada de experiências e conhecimentos (Beane, 2002) das crianças, aquando da

exploração da temática.

Na globalidade deste trabalho, reconhecemos uma abordagem pluridisciplinar marcada pela coordenação temporal do trabalho em diversas áreas e domínios do conhecimento, visando um entendimento mais completo e aprofundado de uma temática em exploração (Pombo et al., 1994; Pombo, 2004).

No que respeita à exploração dos lacticínios (**Figura 21**) queremos destacar a visita de estudo realizada à Fábrica Unileite, que se revelou uma experiência nova e enriquecedora, desde logo pela viagem de autocarro. O grupo revelou-se muito curioso e interessado, expressando espanto/surpresa perante as dimensões das máquinas, o funcionamento das linhas de produção e a quantidade dos produtos gerados. O facto de terem de utilizar vestuário de proteção durante a visita (bata e touca) despertou, também, muita curiosidade no grupo, envolvendo-o ainda mais nesta experiência. Durante a visita, as crianças colocaram muitas questões e fizeram diversas observações. Neste contexto, consideramos importante destacar que, quando uma das crianças comentou “aquela máquina fez os queijinhos em triângulos! (C8)”, uma outra criança do grupo explicou o processo pelo qual o queijo passa para chegar a esse formato, pois tinha familiares a trabalhar na área e que lhe explicaram o respetivo procedimento.

Figura 21

Registos fotográficos da visita de estudo à fábrica de lacticínios e do lanche dinamizado.



Assim, as dinâmicas de observação e experimentação oferecidas pela visita de estudo favoreceram vivências ricas, contextualizadas e integradas de conhecimento e de experiências (Beane, 2002) significativas para as crianças.

Finalizámos a nossa abordagem com um lanche à base de lacticínios (batidos de maçã, iogurtes de morango, queijos e torradas). Mais uma vez, apelámos à exploração dos sentidos e verificámos que as crianças cheiraram e souberam identificar o aroma e o sabor do iogurte (morango). Aproveitámos para relembrar características daquele fruto, ao que

o grupo respondeu que o morango é “vermelho (C11)”, “docinho (C17)” e que é um “fruto, mas não vem das árvores (C5)”. Salientamos que esta última observação resulta de conhecimento de informação que havia sido partilhada no dia anterior, o que confirma que as crianças compreenderam o que foi abordado.

Relativamente à exploração desenvolvida sobre o chá produzido em São Miguel, destacamos a realização de um diálogo inicial no qual constatámos que a maioria das crianças apenas consome chá quando está doente, não fazendo ideia da sua origem, referido apenas que se compra no hipermercado. Deste modo, prosseguimos a nossa abordagem com a visualização de um vídeo promocional da Fábrica de Chá Gorreana. Na exploração do vídeo, as crianças foram referindo o que viam (máquinas, plantas, etc.) e reagiam com curiosidade e espanto ao verem as diferentes fases do processo de produção.

Nesta sequência, apresentámos ao grupo as duas formas distintas em que podemos encontrar o chá à venda – em saquetas e em folhas – o que deixou o grupo curioso e interessado. A exploração foi feita no tapete do acolhimento, onde as crianças puderam tocar e cheirar as saquetas e as folhas secas. Nesta exploração, incluímos chá verde, chá de maçã e canela e chá de jasmim em folha. A partilha em grande grupo levou à conclusão de que o chá é feito através da infusão (ou, como referimos ao grupo, da colocação das folhas/saquetas em água quente, até que a água fique com cor) das saquetas/ folhas, ou mesmo de cascas de alguns frutos como o limão, a laranja ou a maçã. Algumas crianças referiram que já haviam bebido chá feito com a casca do limão. Este diálogo levou o grupo a recordar conteúdos anteriormente apresentados, nomeadamente, as características de alguns frutos (cor, sabor, ...) e do tipo de árvore/arbusto/planta de que são originários. Em sequência, com a lógica de atividades anteriormente realizadas, dinamizámos, também, uma prova de chá, acompanhada por um bolo de chocolate confeccionado com o grupo. A confeção do bolo envolveu a elaboração e exploração de um pictograma (**Figura 22**) com a receita e a respetiva exploração em diálogo salientando quantidades com medidas genéricas como a chávena e a colher de sopa, contagens e o reconhecimento dos numerais. Abordámos, ainda, a natureza e a origem dos ingredientes, alguns dos quais já tinham sido trabalhados com o grupo (farinha, leite, manteiga, ...).

Figura 22

Registo do pictograma referente à receita de bolo de chocolate e lanche da tarde.

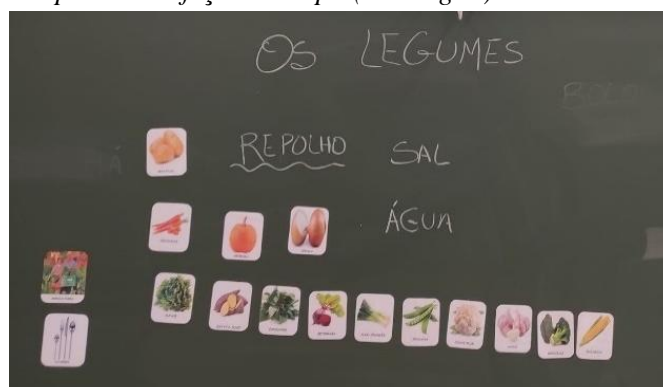


Nesta intervenção, desenvolvemos, igualmente, uma abordagem de aprofundamento mais específica, dedicada aos legumes. Iniciámos esta exploração, à semelhança da abordagem aos frutos, com a exploração da história *O menino que não gostava de sopa* de Cidália Fernandes. Ademais, realizámos, novamente, pausas para a explicitação do vocabulário e, desta vez, o grupo foi desafiado a descobrir o nome do legume que mais vezes se repetia ao longo de toda a história: no caso, a cenoura. Posto isto, desenvolvemos um diálogo sobre os legumes que o grupo conhecia e sobre os quais mais gostava, afixando no quadro alguns cartões com imagens reais dos legumes referidos (**Figura 23**).

Desta vez, optámos por confeccionar uma sopa com o grupo. Escolhemos esta dinâmica considerando que, através de atividades deste teor, as crianças poderiam desenvolver “o gosto por uma alimentação diversificada e de qualidade, uma alimentação colorida, atrativa, saborosa e nutritiva” (Carvalho, 2018, p. 24).

Figura 23

Registo dos cartões apresentados, referentes à origem dos legumes. No registo já constam elementos necessários para a confeção da sopa (sal e água).



Assim, em diálogo, foram explorados os legumes a colocar na sopa, bem como a importância da água e do sal nesta confeção. As crianças tiveram oportunidade de participar no corte dos legumes e, à medida que os cortavam, iam cheirando e partilhando

experiências sobre as suas vivências de cotidiano em família: “Faço sopa com a minha mãe e canja também (C5)”; “Eu também faço sopa com o meu pai, sopa de abóbora (C17)”; “Marta, sabias que eu gosto muito de canja? (C12)”; “Eu ajudo a minha mãe na cozinha (C2)”; “Eu faço sopa com a minha avó (C11)”; “Eu gosto de sopa...mais ou menos... não gosto quando tem coisas verdes! (C4)”.

Esta atividade revelou-se extremamente enriquecedora, dado que o grupo cooperou para alcançar o mesmo objetivo: a confeção da sua sopa. Além disso, conseguimos explorar competências – de entre as quais se destacam a manipulação e a motricidade fina –, enquanto partilhávamos experiências como as anteriormente referidas. Finda a confeção da sopa, no refeitório da escola, o grupo explicou aos colegas da outra sala de Educação Pré-Escolar todo o processo pelo qual os legumes passaram para a confeção da sopa e quiseram partilhá-la com os colegas. Assim, esta atividade permitiu, inclusive, a integração social (Beane, 2002), fomentando vivências coletivas e o próprio espírito de partilha do grupo. Além disso, todas as crianças, até mesmo aquelas que diziam não gostar de sopa, afirmaram que a sopa estava deliciosa e que iriam contar em casa que já podiam auxiliar mais vezes na preparação dos legumes.

Neste enquadramento, após a apresentação e primeira análise ao trabalho desenvolvido no âmbito da Integração Curricular no Estágio Pedagógico I, propomo-nos, agora, a um aprofundamento desta análise e reflexão.

2.2.4 Dimensões e dinâmicas de Integração Curricular desenvolvidas no Estágio I: reflexão global

O trabalho desenvolvido permite analisar e refletir sobre a importância crucial da Integração Curricular para a promoção de aprendizagens ativas, contextualizadas e significativas. Esta abordagem contempla uma reflexão mais aprofundada sobre o potencial das diversas dinâmicas de trabalho desenvolvidas para a promoção de aprendizagens ativas e integradoras.

A Integração Curricular fez-se sempre presente no quotidiano da Educação Pré-Escolar. Na globalidade, a nossa prática considerou a Integração nas suas diversas dimensões.

Assim, no contexto do trabalho desenvolvido, começamos por destacar a importância estruturante das dinâmicas subjacentes às rotinas da sala de atividades,

Nomeadamente, das rotinas de acolhimento que, como é de conhecimento geral, são essenciais para organização do ambiente educativo e potenciadoras do desenvolvimento harmonioso e holístico das crianças, pois “sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo liberdade de propor modificações” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27) e é através da “consciencialização das rotinas [que a criança começa a desenvolver a] compreensão de unidades básicas do tempo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88).

De facto, nas nossas práticas pudemos constatar que as dinâmicas das rotinas permitem abordar com naturalidade e interligação os seguintes aspetos:

- de Formação Pessoal e Social, como a identidade das crianças (nome), esperar a sua vez, respeitar os colegas no uso da palavra;
- de Expressões e Comunicação, abordando a expressão oral;
- de Matemática, através das contagens das crianças presentes e ausentes; e
- de Conhecimento do Mundo, pelo reconhecimento dos dias da semana ou do estado do tempo.

Do mesmo modo, este foi um espaço privilegiado para a partilha de experiências pessoais e vivências sociais relevantes para as crianças, a par de ser estruturante para a organização do ambiente, para a promoção da segurança socioemocional e para o desenvolvimento da noção temporal das crianças.

Prosseguindo na análise da nossa prática, destacamos, também, a importância fundamental das dinâmicas de diálogo em grande grupo – tanto as que focaram aspetos específicos das temáticas abordadas ou a exploração/aprofundamento das atividades que estavam a ser desenvolvidas, quanto as que versaram os contos trabalhados com o grupo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016), destacam a riqueza integradora desta prática, assinalando que a

vertente discursiva da linguagem oral é uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas para as trocas e apropriação de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber (Lopes da Silva et al., 2016, p. 62).

Constatámos que, ao introduzirmos e explorarmos as temáticas em diálogo interativo com as crianças, estas mostravam-se mais atentas, partilhando experiências e mostrando curiosidade. Verificámos, ainda, uma clara evolução, ao longo do estágio, na participação das crianças nos diálogos, tornando-se mais organizada, uma vez que o grupo foi

compreendendo que era ouvido pela estagiária e pelos colegas, passando a aguardar, com menor agitação, a sua vez para participar. Este aspecto leva-nos a constatar que, quando a criança se sente ouvida, fica também interessada em comunicar. É, então, fundamental que o Educador, de forma intencional, “forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 62).

Assim, defendemos a importância destas dinâmicas para a promoção da integração de experiências e da integração social, permitindo que as crianças se sintam parte de um grupo, fomentando a empatia, solidariedade e o respeito. Dessa forma, a partilha das vivências comuns contribuiu significativamente para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Assim, a nossa ação foi ponderada em alinhamento com o caráter globalizante e integrador que caracterizam a essência da Educação Pré-Escolar, favorecendo o desenvolvimento global e harmonioso das crianças.

No contexto do trabalho que desenvolvemos, destacamos, ainda, a importância fundamental de o Educador observar atentamente o grupo, analisando e refletindo sobre o que observa, no sentido de identificar as necessidades, características e curiosidades evidenciadas pelas crianças nos processos de planificação da sua ação.

A nossa observação conduziu à identificação de prioridades para o desenvolvimento do grupo, nomeadamente: a associação dos numerais às respetivas quantidades; a realização e/ou identificação de sequências/padrões; a distinção das cores; a manipulação de objetos e desenvolvimento da motricidade fina; o desenvolvimento de noções de lateralidade; a participação em diálogos breves expressando-se oralmente com clareza; esperar a sua vez para participar; escutar os colegas quando participam; terminar as tarefas que iniciou e colaborar com os colegas em atividades de grupo. Neste sentido, foram pensadas muitas das atividades desenvolvidas, nomeadamente, os jogos explorados em grande grupo, tal como o *Twister* (do Outono e do Natal), que permitiu trabalhar noções de lateralidade associando a identificação das cores, promovendo, simultaneamente, a cooperação e o próprio respeito pelas decisões dos outros. Outro jogo em que observámos uma evolução no grupo em relação às prioridades enunciadas foi o jogo da memória do Outono, combinando o conhecimento dos elementos típicos da estação com a exploração das cores, reforçando competências de respeito pelas regras do jogo e pelo tempo de participação dos colegas.

Nesta sequência, evidenciamos a riqueza das dinâmicas lúdicas, de jogo, jogo

simbólico e brincadeira, bem como as atividades associadas à Expressão Plástica, no que respeita à Integração Curricular.

As experiências sensoriais que envolveram a confecção de receitas e a degustação de alimentos, bem como a visita de estudo, foram, também, muito ricas pela diversidade de momentos, experiências e vivências que envolveram.

Destacamos, ainda, o elevado valor da planificação colaborativa Professor-aluno (Alonso, 2001; Beane, 2000), que tivemos oportunidade de desenvolver de forma mais aprofundada na atividade de construção do espaço da mercearia “o nosso mercadinho”. Esta abordagem permitiu uma integração mais profunda das experiências pessoais e sociais das crianças e das suas diversas representações sobre a realidade que as rodeia, transformando a sala de atividades num espaço mais democrático, de construção partilhada e integrada do saber (Beane 2002; Alonso, 2001). O trabalho de planificação em grupo permitiu um vasto conjunto de dinâmicas de integração (acima apresentadas e analisadas), considerando a articulação das mais diversas áreas/domínios do conhecimento, como as experiências e vivências sociais do grupo. O jogo simbólico desenvolvido pelas crianças neste espaço permitiu testemunhar o seu elevado potencial integrador, levando-as a mobilizarem vocabulário e experiências de forma espontânea em situações de tempo de atividade livre.

Assim, acreditamos que o trabalho desenvolvido contribuiu para a promoção de aprendizagens integradas e contextualizadas, tanto no que respeita à dimensão da integração das áreas/domínios do conhecimento (Beane, 2002; Pombo et al, 1994; Pombo, 2004), quanto no que toca às dimensões de integração de experiências e de integração social (Beane, 2002) – essenciais para a construção de aprendizagens que se pretendam ativas e significativas para as crianças.

No que respeita à dimensão de integração do conhecimento (Beane, 2002), destacamos a prevalência da interdisciplinaridade, no contexto da qual os contributos de diversas área/domínios do saber se cruzam, combinam e interagem, convergindo para um entendimento mais completo da temática em estudo (Pombo, 2004; Pombo et al., 1994). Importa destacar o elevado valor da interdisciplinaridade, no que respeita à integração do conhecimento. Tal como alerta Sebarroja (2001), a interdisciplinaridade não deve ser encarada como uma nova estratégia para trabalhar o conhecimento, mas, sim, como uma nova forma de nos aproximarmos dele, fomentando a compreensão crítica da realidade pela aproximação dos saberes escolares à realidade dos alunos, favorecendo a sua mobilização em situações diversas. Do mesmo modo, identificámos, também nas nossas

práticas, abordagens mais consentâneas com uma lógica de pluridisciplinaridade (Pombo, et al, 1994), marcada pela coordenação do trabalho nas diversas áreas/domínios, por forma a que cada atividade, desenvolvida em coordenação e sequência, acrescente/reforce e aprofunde os conhecimentos das crianças a propósito da temática estudada. Nesta lógica, as áreas/domínios trabalham “ao lado umas das outras” (Pombo, 2004, p. 5), para se auxiliarem, sem que isso implique uma coordenação ou interação profunda.

Neste enquadramento, acreditamos que, ao explorar e refletir sobre o potencial de diversas dinâmicas pedagógicas para a promoção da Integração Curricular, tendo em conta as suas múltiplas dimensões, contribuímos ativamente para o desenvolvimento holístico das crianças, considerando o “desenvolvimento das potencialidades de cada criança, o que implica que as suas características individuais sejam respeitadas e valorizadas, tendo em conta que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no seu processo de evolução” (Cardona, Lopes da Silva, Marques & Rodrigues, 2021, p. 47).

Assim, após esta abordagem à ação desenvolvida na Educação Pré-Escolar, passamos, de seguida, para a apresentação, análise e reflexão sobre o trabalho desenvolvido no 1.º CEB, com foco, também, nas dinâmicas e dimensões de Integração Curricular mobilizadas.

2.3. Estágio Pedagógico II – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste campo do nosso trabalho, procedemos a uma caracterização da sala de aulas e do grupo de alunos em que se desenvolveu o Estágio Pedagógico II, seguindo-se uma apresentação análise e reflexão sobre um conjunto diversificado de dinâmicas de ação educativa por nós desenvolvidas, visando a promoção da Integração Curricular nas suas múltiplas dimensões.

2.3.1. Caracterização da sala

A sala de aula (**Figura 24**) possuía dimensões consideráveis, luz natural e boas condições de arejamento. A sala disponha de armários para organização e arrumação de materiais e recursos educativos e um lavatório. A turma conhecia a localização dos materiais e tinha autonomia para se deslocar e utilizar o que necessitasse.

Figura 24

Planta da sala de aula.



Na sala existia um quadro de ardósia e um quadro interativo com o respetivo videoprojector, o que possibilitou uma abordagem mais dinâmica dos conteúdos a explorar e a dinamização de jogos que fomentaram o espírito de equipa e/ou cooperação entre a turma bem como, a partilha de conhecimentos.

Numa das paredes havia um *placard* que possibilitava a exposição de cartazes e trabalhos dos alunos sobre os conteúdos explorados. Abaixo dos placares existia um conjunto de cabides onde os alunos arrumavam as mochilas e casacos. Assim, em cima das mesas, tinham apenas o respetivo estojo, os manuais e os cadernos diários.

A Professora Cooperante seguia o horário estipulado (**Quadro 3**) para a turma em questão, gerindo-o com alguma flexibilidade, de modo a dar resposta às necessidades

apresentadas pelo grupo. As atividades letivas tinham início às 08h30m e terminavam às 14h30m. Às segundas e quintas-feiras, das 14h30m às 15h15m, três alunos tinham Apoio à Aprendizagem e, no total, seis alunos beneficiavam de apoio individualizado, durante o tempo letivo regular, com outras docentes, fora da sala de aula.

Quadro 3

Horário da turma do 1.º CEB.

Horário	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
8:30 9:15	Educação Física	Português	Matemática	Educação Física	Português
9:15 10:00	Inglês			Inglês	
10:00 – 10:30 Intervalo					
10:30 11:15	Português	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Matemática
11:15 12:00			Música/Dança		Estudo Integrado
12:00 – 13:00 Almoço					
13:00 13:45	Matemática	Estudo do Meio	Português	Português	Estudo do Meio
13:45 14:30				Dramática/Teatro	Artes Visuais
14:30 15:15	Apoio à aprendizagem			Apoio à aprendizagem	

Na gestão das atividades contempladas neste horário, a Professora Cooperante incluía: uma rotina de ditado de palavras, tendo em conta as dificuldades que a turma apresentava na correção ortográfica; e rotinas para a memorização das tabuadas que funcionavam como trabalho autónomo na turma, contemplando a realização pontual de um “Bingo das tabuadas”, de modo a acompanhar o progresso dos alunos.

2.3.2 Caracterização da turma

A informação aqui apresentada resulta das observações e intervenções realizadas, bem como de informações obtidas junto da Professora Cooperante.

A turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB era constituída por quinze alunos, sendo nove do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos de idade. Destes quinze alunos, seis estavam sinalizados com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), estando sujeitos a adaptações curriculares, nomeadamente: mais tempo para a realização de elementos de avaliação, a leitura de enunciados e acompanhamento especializado fora da sala de aula, em horário escolar.

Neste enquadramento, os diversos ritmos de aprendizagem e de autonomia foram

sempre tidos em conta pela Estagiária, procurando ter diversas formas de explorar o mesmo conteúdo e/ou apresentar tarefas adicionais para os alunos com mais facilidade e rapidez na resolução das atividades.

De modo geral, a turma era participativa e demonstrava interesse pelas atividades propostas. A relação de entreaajuda era visível e ao longo de todo o Estágio a turma criou uma ligação de proximidade e respeito mútuo com a Estagiária, o que fez com que os alunos se sentissem à vontade para colocar as suas dúvidas, bem como para partilhar a sua perspetiva acerca dos conteúdos abordados.

2.3.3 Práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Estágio Pedagógico no 1.º CEB decorreu entre os meses de março e junho de 2023, e, à semelhança do Estágio Pedagógico I, foi constituído por momentos de observação, intervenção conjunta pelo par pedagógico e intervenção individual.

Mais uma vez, o trabalho por nós desenvolvido teve como fundamento a observação intensiva, essencial à adequada planificação, atendendo às características e necessidades não só individuais, como da globalidade da turma. Do mesmo modo, destacamos a importância da análise e da reflexão sobre a nossa ação, buscando a contínua adequação e melhoria de uma prática pedagógica fundamentada, adequada e integradora. Nestas práticas, foram lecionadas todas as áreas do currículo apresentadas nas Aprendizagens Essenciais para o 1.º CEB, homologadas em 2018, exceto as áreas do Inglês, da Música e da Educação Físico-Motora, pois o Núcleo Escolar contava com docentes especializados responsáveis por esta leçãoção. Ademais, as nossas intervenções tiveram também em consideração as orientações da Professora Cooperante, em articulação com o Plano Anual de Atividades da escola onde decorreu o Estágio Pedagógico II.

Em seguida, passamos a apresentar o quadro síntese (**Quadro 4**) das intervenções dinamizadas ao longo deste Estágio, evidenciando globalmente as dimensões e dinâmicas de Integração Curricular desenvolvidas.

Quadro 4

Síntese das intervenções concretizadas no Estágio Pedagógico II.

Calendarização				Integração Curricular								
Data	Intervenção	Conteúdos	Experiências de Aprendizagem	Dimensões				Dinâmicas desenvolvidas				
				Experiências	Social	Conhecimento	Do/no meio	Exploração de apresentações audiovisuais	Jogos	Atividades práticas/experimentais	Diálogo/discussão sobre temáticas	
13 e 15 de março	1.ª intervenção	O Ciclo da Água; Os ângulos; Os tipos de retas; O triângulo.	Exploração da obra <i>A Menina Gotinha de Água</i> , de Papiniano Carlos.									
			O medidor de Ângulos									
27 a 29 de março	2.ª intervenção	As tradições (A Páscoa); Posição dos polígonos recorrendo a coordenadas; A Água subterrânea e os vasos comunicantes; Determinantes possessivos e determinantes demonstrativos; Pronomes possessivos e demonstrativos; Correção escrita	Partilha das recolhas feitas sobre a tradição do Folar da Páscoa no meio mais próximo. Elaboração de um cartão informativo para distribuir pela comunidade escolar.									
			Realização de flores através da técnica de origami (exploração dos tipos de triângulo).									
			Partilha sobre as tradições da Páscoa noutros países e/ou ilhas.									
			Introdução do tema: Posição de polígonos recorrendo a coordenadas									
			A água subterrânea e os vasos comunicantes (experiência).									
			Recurso: Hospital das Palavras									

		Organização e Tratamento de Dados (Revisões)	Pintura das T-shirt para comemorar o Dia Mundial da Criança.										
02 de junho	5. ^a intervenção	Sequências com padrões de repetição e de crescimento e sequências numéricas sem registo pictórico (Revisões) Simetrias (Revisões) Jogos com tema musical.	Jogo Quem quer ser finalista.										
			Conceito de volume.										
			Corrida de estafetas dos Poliedros e não poliedros.										
			Realização de experiências: a propagação do som e a possibilidade de o ar ser um comburente.										
05 de junho			Exploração dos diversos casos de escrita.										
			Introdução ao cm ³										
06 de junho			Realização de um jogo no <i>wordwall</i> acerca dos casos de escrita.										
			Correspondência entre unidades de medida de capacidade e de volume.										
			A poluição dos solos e a poluição aquática.										
07 de junho			Revisões sobre OTD – realização dos próprios exercícios disponíveis no manual.										
			A Desflorestação.										
			Mapas conceptuais										
12 de junho				Revisão de sequências com padrões de repetição e de crescimento e sequência numérica sem registo pictórico, com recurso ao manual.									
13 de junho		Simetrias (Rev.)											
		Jogos com tema musical, em pequenos grupos.											

	Medidas de tempo.	Resolução de exercícios com medidas de tempo, com recurso ao manual. Visualização do vídeo da canção “Despedida de um Tunante”, da autoria de Tiago Dias (TAUA). Exploração e adaptação da canção Despedida de um Tunante. Lanche convívio.
14 de junho		Passeio de final de ano, dinamizado pelo Núcleo.
Atividades realizadas semanalmente		Diálogo inicial sobre as atividades que iriam ser realizadas durante o dia (Partilha da planificação); Ditado de palavras; Apoio individualizado; Diálogo sobre as apreciações dos alunos acerca das atividades/ conteúdos explorados.

As dinâmicas de trabalho apresentadas foram pensadas e desenvolvidas com o intuito de potenciar a Integração Curricular, de forma rica e ampla, tendo, ainda, por base os interesses, *backgrounds*, características e necessidades dos alunos e da turma, considerando que cabe ao Professor: “desenvolve[r] as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” e “utiliza[r] os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, secção III, ponto 2, alíneas b e d).

Deste modo, iremos apresentar, de seguida, parte do trabalho desenvolvido ao longo das nossas intervenções, com destaque e aprofundamento da análise sobre algumas das dinâmicas desenvolvidas, potenciadoras das oportunidades de Integração Curricular.

Na primeira intervenção, desenvolvida em par pedagógico, deu-se continuidade ao trabalho já iniciado pela Professora Cooperante. Em Estudo do Meio, procedemos à exploração do Ciclo da Água e, em Matemática, introduzimos o conteúdo referente aos ângulos, tipos de retas e à classificação do triângulo quanto ao comprimento dos seus lados.

Assim, optámos por explorar o Ciclo da Água recorrendo à articulação da área de Estudo do Meio, com a área de Português, mais concretamente com os domínios da Oralidade e da Educação Literária, através da exploração da obra *A Menina Gotinha de Água*, de Papiniano Carlos.

Para tal, foi atribuído um exemplar da obra a cada aluno e realizada uma leitura em grande grupo, de forma pausada, de modo a verificar se havia algum termo de difícil compreensão. Posto isto, e com base no diálogo realizado em grande grupo, conseguimos constatar que os alunos eram capazes de identificar as fases do Ciclo da Água, presentes em algumas transcrições e imagens destacadas, nomeadamente: a condensação, quando a Gotinha

de Água chega às nuvens; a precipitação, com o ato referido como “dar de beber” e a infiltração, através da visualização de uma das ilustrações. Consideramos que este trabalho contribuiu, de forma interdisciplinar (Pombo, 2008; Pombo et al., 1994), para o desenvolvimento de competências de leitura, análise, interpretação e compreensão de textos, bem como para a consolidação dos conteúdos em abordagem na área de Estudo do Meio. Assim, as dinâmicas desenvolvidas em torno da leitura e exploração da obra implicaram momentos de diálogo muito significativos para a integração do conhecimento (Beane, 2002).

No que diz respeito aos ângulos, estes foram introduzidos pela construção, com os alunos, de um medidor de ângulos para, em seguida, explorarmos as diversas nomenclaturas dos ângulos e a sua representação. No que concerne à exploração dos tipos de reta, este conteúdo foi lecionado através de uma atividade prática que consistiu na exploração de retas criadas pela manipulação de um fio de sisal. Para o efeito, foram selecionados quatro alunos para criarem as retas, segurando dois a dois as pontas dos fios, e em seguida, a turma foi conseguindo visualizar em concreto a interseção dos fios, originando os ângulos anteriormente abordados. Para auxiliar a compreensão dos vários tipos de retas, em algumas delas, foi utilizado o medidor de ângulos construído com a turma.

Ambas as dinâmicas vão ao encontro do que é preconizado nas Aprendizagens Essenciais (AE) no âmbito da Matemática do 4.º ano, na medida em que os momentos nos quais impliquemos os alunos no processo de aprendizagem, criando momentos de exploração em grande grupo onde o diálogo é priorizado, são experiências que

contribuem decisivamente para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das temáticas transversais consideradas, como o raciocínio ou a comunicação matemática, bem como para o desenvolvimento das capacidades e atitudes gerais transversais, a estar presentes na abordagem e exploração das tarefas (ME/DE, 2021a, p. 6).

Já na segunda intervenção, destacamos a exploração da temática referente à Interculturalidade, trabalhando tradições de diversos países. Inicialmente, propusemos à turma uma pesquisa e/ou levantamento de informações junto das famílias – fomentando assim uma relação de proximidade entre a escola e a família. As atividades deste teor são essenciais na medida em que estamos a conjugar o “contexto imediato” (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 55) do aluno – a sua família – com o contexto escolar, que “agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional” (d’Oliveira Martins, 2017, p. 13) e, como, tal deve ser capaz de “compatibilizar o conhecimento representado pelo currículo formal com o conhecimento resultante da

experiência pessoal do aluno” (Sousa, 2010, p. 50).

Deste modo, abordar a temática das tradições vem dar resposta ao que é estipulado nos documentos orientadores para o 1.º CEB, mais concretamente, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), na medida em que cada aluno deve ser capaz de “[valorizar] o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo democrático” (d’Oliveira Martins, 2017, p. 15). Como tal, nada é mais benéfico e enriquecedor do que efetuar pesquisas, sejam estas a pares ou individual, cujo intuito seja conhecer e dar a conhecer as diversas culturas e desenvolver competências não só escolares, mas, também, valores de “curiosidade, reflexão, [e] cidadania” (d’Oliveira Martins, 2017, p. 17).

Relativamente às estratégias desenvolvidas, estas surgiram como forma de atender às prioridades, identificadas em conjunto com a Professora Cooperante, para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos/turma, nomeadamente: a correção ortográfica, o raciocínio lógico-matemático e a capacidade de atenção/concentração. Assim sendo, os trabalhos de pesquisa e redação de textos de várias tipologias surgiram para promoverem oportunidades para os alunos “expor[em] trabalhos simples relacionados com temas disciplinares e interdisciplinares (...)” (ME/DGE, 2021b, p. 7). Além disso, é através da “planificação do que se vai escrever [que passamos a] conhecer as características do género textual [em questão]” (ME/DGE, 2021b, p. 11). Deste modo, desenvolvemos competências essenciais de escrita fomentando em simultâneo, a oralidade, a capacidade crítica e a própria partilha de experiências entre os demais intervenientes da ação pedagógica – que, são competências também realçadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (d’Oliveira Martins, 2017).

Neste sentido, queremos destacar esta atividade como sendo um elemento promotor de integração do conhecimento (Beane, 2002), numa abordagem interdisciplinar (Pombo, 2008; Pombo, et al. 1994), na medida em que articulámos a área do Estudo do Meio com a área do Português, bem como com a área de Cidadania. Além disso, consideramos que as dinâmicas de pesquisa, diálogo e planificação coletiva de textos promoveram partilhas de ideias, experiências e vivências, favoráveis à integração de experiências e integração social defendidas por Beane (2002). Ao pesquisarem sobre a cultura de outros países, os alunos dialogaram, discutiram e realçaram semelhanças/diferenças, sendo capazes de “demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural” (d’Oliveira Martins, 2017, p. 18). Aqui, destacamos, tanto os momentos de partilha dos trabalhos em grupo/turma, quanto com a comunidade escolar pois, os trabalhos foram afixados no *hall* da escola (**Figura 25**).

Figura 25

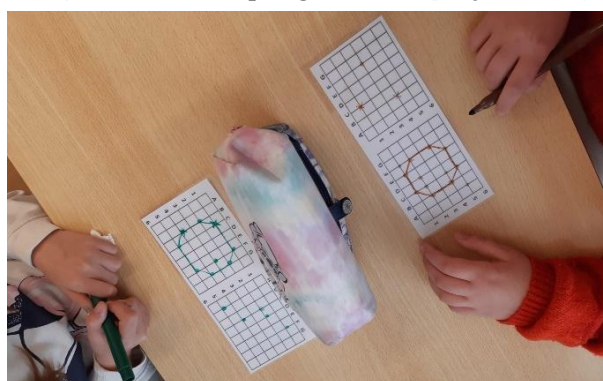
Mapa mundo resultante do tema “Interculturalidade”.



Nesta mesma semana de intervenção, merece também referência o trabalho desenvolvido na área da Matemática, a propósito da exploração dos polígonos. Assim, destacamos a dinamização do jogo “Encontra o polígono” (**Figura 26**). Para tal, foram distribuídas as malhas quadriculadas e explicado/ exemplificado o que se pretendia com o jogo: encontrar as coordenadas do colega e nomear a figura encontrada. Assim, as malhas distribuídas estavam divididas em duas grelhas: na grelha da direita, o aluno deveria criar o seu polígono enquanto a grelha apresentada no lado esquerdo, deveria conter as coordenadas que este ponderava ser constituintes do polígono do colega, tal como no jogo tradicional “Batalha Naval”.

Figura 26

Registo da dinamização do jogo “Encontra o polígono” (adaptação do jogo “Batalha Naval”).



Deste modo, numa primeira fase, a Estagiária desenhava um polígono na malha quadriculada apresentada no quadro interativo e pediu aos alunos que lhe indicassem as suas coordenadas, o que fizeram sem quaisquer dificuldades, demonstrando compreender o que eram coordenadas e como identificá-las de forma correta. Posto isto, a turma foi instruída a formar pares e a desenvolver o jogo.

Este momento possibilitou a exploração de forma concreta do conteúdo, em simultâneo

com uma revisão sobre os tipos de polígonos, pois os alunos, após encontrarem todas as coordenadas dos polígonos criados na malha do seu adversário, deveriam identificar a nomenclatura do polígono encontrado.

Através da manipulação das grelhas a propósito dos desafios propostos, fomentámos a expressão oral sobre conteúdos e vocabulário de Matemática, estimulando a compreensão do que era transmitido por via oral, desenvolvendo, assim, o raciocínio-lógico matemático, num clima de jogo de cooperação. Foi enfatizado que, quanto melhor fosse a descrição das coordenadas e a respetiva interpretação, melhor seria o resultado do grupo. Todos os alunos participaram ativamente, incluindo os que estavam sinalizados com Necessidades de Saúde Especiais.

Assim, pensamos que esta dinâmica de jogo proporcionou a integração social (Beane, 2002), integração dos alunos (Alonso, 2002a; 2002b; 2001; 1998; 1994), promovendo competências de cooperação na interação em grande grupo/pares, o respeito pelo outro e pelas regras do jogo.

Ainda no que respeita à promoção da Integração Curricular, merece também referência a introdução do recurso intitulado o Hospital das Palavras (**Figura 27**). Este recurso surgiu como forma de complementar uma das rotinas da turma – o ditado de palavras – implementado pela Professora Cooperante, com o intuito promover a correção ortográfica de palavras que os alunos erravam mais frequentemente.

Este recurso assumiu um caráter algo lúdico e surgiu como motivação, com o propósito de “oferecer ao aluno os estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz” (Piletti, 1987, p. 233).

Figura 27

Recurso “Hospital das Palavras” após um ditado.



Assim, o recurso consistia num cartaz com três colunas, sendo a primeira denominada de “Urgências”, a segunda de “Internamento” e a terceira de “Alta Médica”. Então, na primeira coluna, iam sendo registadas as palavras cuja escrita a turma errava mais frequentemente, e que precisavam de auxílio imediato. Quando era realizado o ditado de palavras e se verificava uma persistência ainda considerável nos erros, as palavras passavam para a segunda coluna, para o “Internamento”, precisando de atenção redobrada. Contudo, se, quotidianamente, se verificava uma melhoria considerável, ou mesmo a ausência de erros na escrita de uma palavra, passava para a terceira coluna, correspondente à “Alta Médica”.

Este recurso foi utilizado ao longo do Estágio e teve sempre o devido destaque aquando do ditado de palavras, bem como ao longo das leccionações, na monitorização da correção escrita.

Ademais, também permitiu estabelecer, de forma lúdica, um paralelismo entre situações e contextos do quotidiano e das experiências das crianças e os conteúdos curriculares. A dinâmica revelou-se adequada e motivadora, pois os alunos identificavam e propunham prontamente palavras (contemplando termos das diversas áreas disciplinares) que deviam figurar nas “Urgências” e no “Internamento”. Verificámos, ainda que alguns alunos referiam praticar em casa a escrita das palavras aí identificadas para que as mesmas pudessem “sair do Hospital”. Assim, registou-se um maior envolvimento, empenho e melhoria na correção ortográfica dos alunos/turma.

No que respeita à terceira intervenção, destacamos duas abordagens: a construção de uma flor com recurso à técnica de origami e a nossa participação na Feira do Livro, organizada pelo Núcleo Escolar no qual decorreu o Estágio.

A construção da flor em origami (**Figura 28**) surgiu como forma de consolidar o conteúdo referente aos diversos tipos de triângulos, rentabilizando o produto para a atuação da turma na Festa da Primavera – iniciativa dinamizada pela Professora de Música. Assim, ao longo de todo o processo de dobragens e construção da flor, fomos realizando um diálogo em grande grupo. O entusiasmo e o empenho da turma foram notórios, enquanto estava a explorar de forma prática os conteúdos matemáticos, bem como a desenvolver diversas competências úteis ao seu quotidiano, tais como: atenção e concentração, cooperação, raciocínio lógico-matemático e a própria oralidade.

Através desta dinâmica, conseguimos realizar a integração do conhecimento de forma interdisciplinar (Pombo, 2008; Pombo et al., 1994), envolvendo as áreas da Matemática e da Expressão Plástica. Foi, ainda, possível constatar o potencial desta atividade para a promoção de questões relativas à integração social (Beane, 2002) ou integração dos alunos (Alonso,

2002a; 2002b; 2001; 1998; 1994), pois, a determinada altura, alguns alunos questionaram se poderiam trabalhar a pares, ao verificarem que havia colegas com alguma dificuldade na execução das tarefas de dobragem.

Figura 28

Registos da dinâmica de consolidação dos tipos de triângulos e produto em origami.



Relativamente à nossa participação na Feira do Livro, esta teve como foco a exploração/apresentação da obra “A Maior Flor do Mundo” da autoria de José Saramago. Para tornar a exploração da obra mais apelativa para a turma, e posteriormente, criar um momento significativo de interação, definiu-se que a turma dinamizaria sessões de apresentação da obra à comunidade educativa do Núcleo Escolar. Nesta sequência, escolhemos criar uma flor de grandes dimensões, para que, no fim das sessões de apresentação da obra, os espetadores preenchessem as pétalas com palavras e/ou ilustrações referentes à obra. Numa primeira fase, procedemos à planificação conjunta da construção da flor, em sala de aula. Discutiram-se os materiais, as formas e a exploração da flor nas sessões de apresentação da obra. Para a exploração e interpretação desta, foi realizado um *brainstorming* (**Figura 29**) sobre as palavras que poderiam ilustrar a obra, que já havia sido lida por todos os alunos. Após algum diálogo, a turma chegou à conclusão de que a obra era extremamente rica em valores, identificando os seguintes: coragem, proteção, persistência, gratidão, amor, empatia, esforço, bondade, carinho, cuidado e respeito. Para resumir a obra, a turma foi desafiada a selecionar apenas duas palavras, tendo escolhido a “persistência” e a “gratidão”.

Uma vez que tínhamos como objetivo partilhar esta obra com a nossa comunidade educativa, procedemos à redação de uma primeira versão de orientações, que funcionaria como guião para a turma. No entanto, após a sua primeira apresentação, ainda em sala de aula, o guião foi alvo de alteração, com base nas ideias dos próprios alunos. O envolvimento do grupo na elaboração do guião e na respetiva melhoria mostrou-se extremamente relevante para o envolvimento e motivação dos alunos. Assim, reconhecemos e destacamos que

A dimensão integradora do desenvolvimento curricular implica o envolvimento e a participação do aluno – como construtor crítico e meta-reflexivo do seu próprio conhecimento e da significatividade do processo educativo – na negociação e na tomada de decisões sobre a organização do currículo e o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. (Dinis, 2015, p. 20).

Figura 29

Brainstorming com as ideias-chave presentes na obra A maior flor do mundo, de José Saramago.



Assim sendo, após analisarmos e alterarmos os guiões, a turma preferiu que os oradores/apresentadores não fossem sorteados, mas sim escolhidos através de votação, pois esta era uma metodologia recorrente na sala. Assim, com base no conhecimento que os alunos tinham de si próprio e dos seus colegas, sugeriram quem melhor desempenharia cada parte do guião, envolvendo todos de forma construtiva. Consideramos que estes momentos foram também cruciais para fomentar as relações interpessoais positivas no grupo, centradas no reconhecimento das potencialidades de cada colega, na motivação e no incentivo para a tarefa. Relativamente às sessões dinamizadas neste âmbito (**Figura 30**), temos a destacar que os alunos foram capazes de orientar as atividades de exploração da obra com autonomia, mostrando maior naturalidade e à vontade nas apresentações feitas aos segundo e terceiro anos. Assim, a globalidade das dinâmicas desenvolvidas revelou-se extremamente enriquecedora, tendo, no final das apresentações da obra, as pétalas da flor ficado completas com a lista de palavras selecionada pela turma (simpático, respeito, coragem, aventureiro, cuidadoso, persistência, gratidão, amigo, amoroso, resistente, responsável e esforço) e reconhecidas como importantes para o quotidiano.

Figura 30

Registos da sessão realizada pela turma do 4.º ano, no âmbito da Feira do Livro.



Finda a Feira do Livro, a turma foi ainda desafiada a criar, em grande grupo, um texto informativo, acerca da mesma. Este texto foi elaborado de forma conjunta, no quadro. Esta ideia surgiu no sentido de reforçar competências relacionadas com a planificação e redação de textos, visto que a turma revelava ainda algumas dificuldades neste âmbito. Deste modo, lançado o desafio, auxiliámos a turma a criar um plano cronológico de acontecimentos e ideias fundamentais a desenvolver para a posterior redação da informação no quadro por um/a aluno/a, enquanto a restante turma realizava a cópia para o caderno. Assim, foi feita a planificação e redação conjunta do texto, integrando um resumo das atividades realizadas, bem como dos sentimentos e emoções experienciados pelos alunos. Este trabalho foi acompanhado com registos fotográficos diversos feitos ao longo das duas semanas de atividades, tendo sido apelidado de *Fotolog* (**Figura 31**). Esta designação surgiu a propósito das dinâmicas digitais muito utilizadas pela nova geração, os *vlog*, que consistem na compilação de vídeos onde são apresentados momentos de *lifestyle* e quotidiano dos influenciadores. Considerando que não iríamos ter registos de vídeo, mas, sim, de fotografias, alterámos o prefixo para algo que se enquadrasse melhor à nossa realidade, associando, assim, as novas tecnologias à escrita.

Durante esta dinâmica, explorámos a perspetiva dos alunos sobre a Feira, refletindo sobre as suas atividades preferidas, os sentimentos que vivenciaram e se fariam alguma das atividades de forma diferente, originando, assim, um momento de reflexão e de integração das experiências (Beane, 2002) e/ou integração dos alunos (Alonso, 2002a; 2002b; 2001; 1998; 1994). Do mesmo modo, identificámos aspetos relativos à dimensão de integração do/no meio (Alonso, 2002a; 2002b; 2001; 1998; 1994) e integração social (Beane, 2002), na medida em que este trabalho envolveu ativamente vivências e partilhas com a comunidade escolar. Ademais, o texto final foi também afixado junto da biblioteca, permitindo que toda a comunidade conhecesse a experiência vivenciada pela turma.

Figura 31

Registo do Fotolog “A nossa primeira Feira do Livro”.



Momentos como este são essenciais para salvaguardar o “envolvimento ativo do aluno no processo educativo [que por sua vez,] é fundamental para garantir o [...] sucesso académico e desenvolvimento pessoal [deste], pois proporciona uma maior motivação, autonomia e responsabilidade na construção do seu próprio conhecimento” (Fernandes, 2016, p. 182), bem como a promoção da partilha de conhecimentos e experiências entre os membros da comunidade educativa, ambos princípios fundamentais para o Sistema Educativo previstos na Lei de Bases (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Outra dinâmica implementada e que queremos evidenciar está relacionada com a nossa lecionação sobre conteúdos gramaticais, nomeadamente, sobre os advérbios e as proposições. Estes foram inicialmente explorados com o auxílio de apresentações disponíveis no sítio da *internet* da *Escola Virtual*, que sintetizavam estes conteúdos de forma muito explícita e acessível a todos os alunos. Em seguida, implementámos um jogo que intitulámos de “Glória do Conhecimento” (**Figura 32**), visando exercitar e consolidar os conteúdos explorados. Para a realização do jogo, foi elaborado um tabuleiro, pensado para poder ser utilizado de forma flexível em outras dinâmicas de jogo, versando outros conteúdos, bastando, para tal, criar cartas de jogo sobre os conteúdos desejados.

Esta dinâmica foi capaz de estimular o relacionamento interpessoal da turma, pois foi necessário “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista” (d’Oliveira, 2017, p. 25) da própria equipa, “[estimulando] o raciocínio através da cooperação e sociabilização entre os alunos [...]” (Costa, 2022, p. 3).

Figura 32

Dinamização do Jogo “Glória do Conhecimento”.



Além disso, ao responderem de forma errada às questões, conseguíamos compreender com maior clareza quais eram as dúvidas que surgiam/permaneciam, podendo também explorarmos outros exemplos e pedirmos que as restantes equipas explicassem o sentido da resposta correta aos seus colegas, fomentando assim, a capacidade de comunicação oral e argumentação dos alunos. Deste modo, consideramos que o jogo foi relevante para a promoção de questões relativas à integração social (Beane, 2002), promovendo competências de desenvolvimento pessoal e social na interação em pares, o respeito pelo outro e as regras do jogo.

Ademais, as preposições foram, ainda, abordadas em forma de canção, atribuindo-lhe um ritmo musical, devido à preferência e adesão da turma constatadas aquando das aulas de Música bem como, em uma aula de Português, em que os alunos recordaram um conteúdo relacionado com os determinantes, recitando uma mnemónica. Assim, este conteúdo foi explorado com base no ritmo da música “O sapo não lava o pé” d’ O Panda e os Caricas (**Figura 33**).

Figura 33

Letra da dinâmica das preposições.

As preposições	As preposições
A, ante, após, até 🙌🙌	As preposições 🙌🙌
Com, contra, de, desde 🙌🙌🙌	São palavras invariáveis 🙌🙌🙌 cuja
Em, entre, para, perante, por, segundo, sem, sob, sobre, trás 🙌🙌	função é ligar 🙌🙌 dois elementos da oração 🙌🙌

Esta dinâmica resultou muito bem junto da turma e, graças aos versos “as preposições são palavras invariáveis, cuja função é ligar dois elementos da oração”, os alunos souberam identificar as características deste conteúdo gramatical, bem como identificar todas as preposições através da entoação da canção o que nos faz acreditar que esta experiência de

aprendizagem favoreceu a Integração Curricular, através da integração do conhecimento (Beane, 2002) pela articulação interdisciplinar (Pombo, 2008) contemplando a área de Português e a área da Educação Artística, mais concretamente, a Música.

A facilidade com que a turma compreendeu este conteúdo atesta a importância do lúdico no Ensino, que, neste caso em concreto, envolveu a Música, a qual também “ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional do indivíduo, pois desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio [...]” (Moreira, Santos & da Silva Coelho, 2014, p. 42).

No contexto da quinta intervenção, selecionámos para análise o trabalho desenvolvido a propósito da lecionação sobre os poliedros e não poliedros e os diferentes tipos de poluição. Tal como em outras intervenções, optámos por explorar os conteúdos através de situações práticas, neste caso, através da manipulação de poliedros e não poliedros, em simultâneo com diálogos em grande grupo e da dinamização de experiências científicas, respetivamente, que culminaram na criação de mapas conceptuais.

No que concerne à dinâmica dos poliedros e não poliedros, decidimos explorá-los com base no Método de Singapura, recorrendo à “Abordagem Concreto > Pictórico > Abstrato (CPA)” (Teixeira, 2017, p. 17). A referida abordagem defende a importância de introduzir os conceitos e/ou conteúdos a explorar, através do concreto – objetos e/ou fotos de referência –, pois permite que o aluno “[perceba] que a Matemática pode ser usada para interagir com o meio que o rodeia e para resolver problemas da vida real” (Teixeira, 2017, p. 17). Então, numa segunda fase, quando os alunos já estão familiarizados com os conceitos/conteúdos, necessitam apenas de um elemento visual para fazerem ligação com o conhecimento previamente consolidado. A última fase desta abordagem remete para o “trabalho formal com os símbolos [que] permite mostrar aos alunos que exista uma maneira mais rápida e eficaz de representar um determinado conceito” (Teixeira, 2017, p. 17).

Assim, inicialmente, foram apresentados os sólidos numa mesa (**Figura 34**) e a turma foi convidada a reunir-se à volta da mesma, de modo a iniciar um diálogo em grande grupo, em simultâneo com a manipulação dos sólidos, dado que esta “estratégia pedagógica [...] favorece o desenvolvimento de capacidades matemáticas das crianças, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda e concreta dos conceitos geométricos” (Menezes, 2012, p. 117). No decorrer desta dinâmica, foram revistos os conceitos de poliedro, vértice e aresta e introduzido o conceito de face do polígono.

Posto isto, e ao longo de toda a exploração, constatámos que a turma estava realmente interessada e entusiasmada aquando do agrupamento dos sólidos e, sempre que participava, era capaz de responder corretamente àquilo que lhe era pedido (ex.: um sólido apenas com superfícies planas ou um sólido com superfícies planas e curvas).

Figura 34

Apresentação e manipulação dos sólidos geométricos.



O único momento em que identificámos mais falhas foi no ato da contagem dos constituintes, pois alguns alunos acabavam por contabilizar duas vezes os mesmos elementos. Nestes casos, a Estagiária intervinha e, a partir de determinado momento, os próprios colegas auxiliavam na contagem e/ou corrigiam determinada afirmação. A título de exemplo, aquando da nomenclatura do cubo, a aluna A5 afirmou ser um quadrado e, de imediato, os colegas corrigiram-na, explicando que se tratava de um sólido geométrico e não uma figura plana, daí que este não poderia ser um quadrado. Além disso, ainda alertaram a colega para a constituição do cubo, afirmando que ela estaria correta, se estivesse a referir-se apenas às faces do sólido.

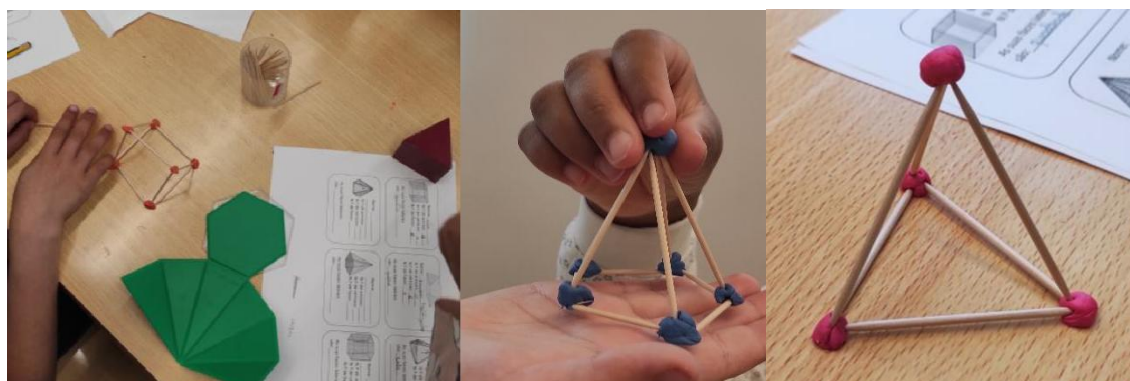
Neste momento, constatámos momentos diversos em que os alunos convocaram as suas experiências (Beane, 2002) de observação, fazendo analogias/comparações entre os sólidos em estudo e objetos do quotidiano (ex.: comparações com um copo, uma caixa, chapéus de festa, cones de gelado, ...) ou realidades conhecidas (ex.: referência às pirâmides do Egito).

A esta exploração seguiu-se um trabalho estruturado de observação e exploração das planificações dos sólidos e a representação dos mesmos usando palitos e plasticina. Nesta abordagem, a turma foi desafiada a agrupar-se em pequenos grupos de até três elementos. Para a realização da atividade, foi facultada uma folha com pequenos cartões de identificação dos sólidos (**Figura 35**), nos quais os alunos deveriam ser capazes de identificar: o nome e o número dos constituintes tais como, as faces, arestas e vértices. Este momento foi crucial para compreender quais as dúvidas que os alunos ainda sentiam, sendo também essencial

para promover hábitos de trabalho colaborativo.

Figura 35

Alguns poliedros construídos pelos alunos.



Assim, no decurso das dinâmicas desenvolvidas, observámos aspetos relativos à integração do conhecimento e à integração de experiências (Beane, 2002), através das explicações dos alunos acerca da função das planificações dos sólidos. Os alunos afirmaram que “as planificações dos sólidos são como as planificações do texto, ajudam-nos a perceber o que os constituem” (A10) e que também “são as figuras que a gente precisa para construir os sólidos” (A5).

Deste modo, consideramos que as atividades que aliam a manipulação com a concretização dos conteúdos "são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois permitem a exploração e a manipulação de conceitos e ideias, promovendo a aprendizagem significativa e o pensamento lógico" (Fidalgo, 2010, p. 72). Deste modo, esteve em evidência a integração do conhecimento (Beane, 2002), através da articulação entre áreas de Matemática, Expressão Plástica e do Português nos domínios da Oralidade e Escrita. Acreditamos ter estimulado competências de análise, resolução de problemas, raciocínio e criatividade, promovendo uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos.

Neste enquadramento, demos seguimento à exploração deste conteúdo com a realização de um jogo de estafetas (**Figura 36**), fomentando um momento de Integração Curricular (Beane, 2002), através da articulação da área da Matemática com a área de Educação Física. Para tal, foram selecionadas duas equipas com sete e oito elementos, respetivamente, e foram enunciadas as regras da corrida de estafeta. Como constatámos que a turma não conhecia (ou, pelo menos, não se lembrava) deste jogo, explicamos de forma breve em que consistia e o que era esperado o aluno realizar.

Apesar de as equipas apenas terem duas categorias de classificação dos prismas (poliedros e não poliedros), verificámos que alguns alunos não foram ainda capazes de identificar corretamente alguns dos sólidos geométricos através das suas bases, sendo

necessário auxiliá-los com a manipulação e exploração dos mesmos, de modo a compreenderem melhor a sua classificação – isto demonstra quanto são importantes as atividades de consolidação, envolvendo situações/contextos e explorações diversificadas sobre os conteúdos.

Além disso, inicialmente, havíamos ponderado distribuir os cartões construídos (idênticos aos disponibilizados na primeira aula deste conteúdo, em formato de ficha). No entanto, dado o tempo reduzido, realizámos apenas de forma oral a caracterização dos sólidos. Neste contexto, pudemos constatar que apenas surgiram hesitações pontuais na contagem das faces e das arestas, quando os alunos em questão se perdiam nessa contagem, repetindo a faces ou arestas já contabilizadas. Apesar disto, e de modo geral, a turma foi capaz de: identificar todos os constituintes de um prisma, classificando-o corretamente, através da análise da sua base; distinguir um prisma de uma pirâmide; distinguir poliedro de não poliedro; cooperar em equipa; cumprir regras e expor, oralmente, o seu raciocínio, justificando-o.

Figura 36

Registos da corrida de estafetas realizada.



Deste modo, esta também foi uma experiência de aprendizagem que além de possibilitar a integração do conhecimento, permitiu-nos realizar um momento de integração social (Beane, 2002), através da promoção de competências de desenvolvimento pessoal e social na interação pequenos grupos, o respeito pelo outro e as regras do jogo.

Nesta mesma intervenção, destacamos também o trabalho desenvolvido a propósito da abordagem ao tema da Poluição. Optámos por introduzir o conteúdo através de um breve diálogo, do qual resultou a criação de uma nuvem de palavras (**Figura 37**), contemplando: fábricas, lixo, desperdício, sonora, solo, atmosférica, aquática, meios de transporte, fumo, barcos, marés negras, ação do Homem.

Figura 37

Criação da nuvem de palavras, em grande grupo.



Posto isto, dinamizámos três experiências científicas, relacionadas com os tipos de poluição, mais concretamente, com a poluição sonora e o impacto da poluição atmosférica (**Figura 38**), criando dois momentos nos quais os alunos conseguiram observar as consequências do desequilíbrio no ecossistema, sendo estas: as chuvas ácidas e o efeito de estufa. Escolhemos a concretização destes momentos, pois

As ciências promovem oportunidades para uma aprendizagem direcionada para a ação e para a reflexão sobre a própria ação. Por este motivo, a ciência revela-se a área privilegiada para aquisição de conhecimento e na procura ativa e participativa de soluções para os problemas propostos (Pacheco, 2015, p. 4).

Figura 38

Registo das experiências do efeito de estufa e das chuvas ácidas, respetivamente.



Ademais, ao promover “atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes” (Martins, Gomes, Brocardo et al., 2017, p. 31), estamos a permitir que o aluno experimente e coloque hipóteses, desenvolvendo, simultaneamente, o seu sentido crítico, bem como a partilha de perspetivas diferentes e construção e apropriação efetiva de

conhecimento.

Além desta escolha metodológica, queremos destacar a introdução do mapa conceptual como forma de consolidar o conteúdo explorado (**Figura 39**). Elegemos o método em questão, dado que os mapas conceptuais são “excelentes ferramentas para representar a organização do conhecimento e facilitar a aprendizagem, pois ajudam a estruturar e visualizar os conceitos e relações entre eles” (Valente, 2003, p. 65). Deste modo, a turma foi novamente desafiada a trabalhar em pequenos grupos. Cada grupo debruçou-se sobre um tipo de poluição em concreto, considerando os seguintes: poluição sonora, poluição atmosférica e poluição aquática.

Figura 39

Mapa conceptual disponibilizado à turma.

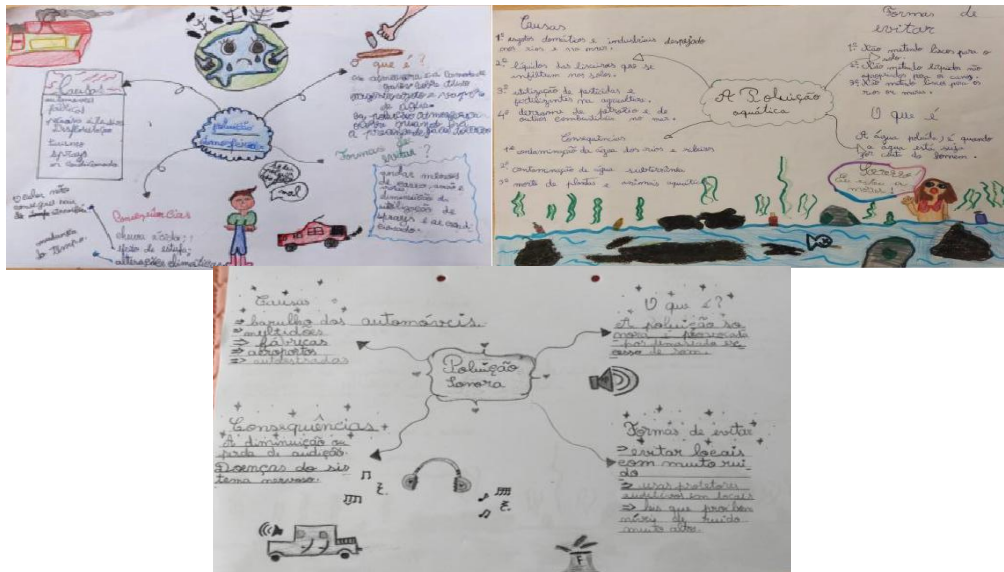


Nesta sequência, deveriam elaborar o respetivo mapa concetual, identificando em que consiste cada tipo de poluição, quais as suas causas e consequências, bem como formas de o evitar. Com este trabalho, salvaguardámos princípios fulcrais que orientam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, levando os alunos a refletirem sobre a sua “ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (d’Oliveira Martins, 2017, p. 13), em simultâneo com o princípio da sustentabilidade. É de salientar que esta atividade também foi um elemento de integração do conhecimento (Beane, 2002), mais propriamente, através da articulação interdisciplinar (Pombo, 2008; Pombo, et al. 1994), entre as áreas disciplinares de Estudo do Meio e de Português, visto que os grupos interpretaram informação, planificaram e redigiram este mapa concetual. Além disso, também podemos destacar a área de Expressão Visual, dada a liberdade que os alunos tiveram para ilustrar os seus mapas com elementos que representassem os tipos de poluição (**Figura 40**).

Assim, após a apresentação e primeira análise ao trabalho desenvolvido no âmbito da Integração Curricular no Estágio Pedagógico II, aprofundamos, de seguida, a análise e a reflexão sobre o potencial das dinâmicas de trabalho desenvolvidas para a promoção da Integração Curricular, nas suas diversas dimensões.

Figura 40

Mapas conceituais realizados pelos alunos, acerca dos tipos de poluição.



2.3.4 Dimensões e dinâmicas desenvolvidas no Estágio II: reflexão global

O trabalho desenvolvido ao longo do Estágio II permite analisar e refletir sobre a importância crucial da Integração Curricular para a promoção de aprendizagens significativas junto dos alunos. Neste ponto, fazemos uma análise mais aprofundada, destacando o potencial das diversas dinâmicas de trabalho desenvolvidas para a promoção de aprendizagens contextualizadas e integradoras.

Na globalidade, a nossa prática considerou a Integração Curricular nas suas diversas dimensões.

Neste contexto de ensino, destacamos a importância crucial das dinâmicas de diálogo em grande grupo, nomeadamente, a propósito da apresentação de novos conteúdos, da exploração de apresentações audiovisuais, da realização de atividades de pesquisa e seleção de informação, bem como da preparação e registo da participação da turma em atividades diversas do Plano de Atividades do Núcleo Escolar. As dinâmicas de diálogo revelaram-se cruciais para a promoção da integração do conhecimento (Beane, 2002), privilegiando a interdisciplinaridade (Dinis, 2015; Pombo, 2008; Pombo, et al. 1994) que demanda uma interação e convergência de saberes de várias áreas, uma confluência de perspetivas em torno da melhor compreensão de uma realidade/situação em estudo. Segundo Sebarroja (2001), esta abordagem estimula a compreensão crítica da realidade e promove a contextualização das aprendizagens, favorecendo a mobilização dos saberes em diferentes situações. Nestas abordagens, os diálogos desenvolvidos fomentaram, complementarmente, a integração de

experiências dos alunos e a integração social (Beane, 2002) pela partilha de vivências, representações, significados sobre a relevância social dos temas e atividades desenvolvidas.

De acordo com Beane (2002), o diálogo permite que os alunos façam conexões entre os diferentes temas estudados, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Além disso, o documento orientador do sistema de ensino – o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (d’Oliveira Martins, 2017) –, enfatiza a importância de uma abordagem mais integrada e interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida pessoal e profissional dos estudantes. Assim, consideramos que a introdução e exploração de conteúdos através do diálogo contribui para uma educação mais completa e abrangente, preparando o aluno para os desafios do mundo contemporâneo, tornando-o “capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação” (d’Oliveira Martins, 2017, p. 15).

A abordagem através do diálogo, à semelhança do que constatámos na Educação Pré-Escolar, foi de extrema importância na nossa ação pedagógica, na medida em que nos permitiu trabalhar a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, integrando com naturalidade as suas experiências pessoais e vivências sociais, desenvolvendo momentos ricos e significativos no aprofundamento das aprendizagens, promotores daquilo que Beane (2002) considera como integração das experiências e Alonso (2002a; 2002b; 2001; 1998; 1994) como integração dos alunos.

Os momentos de diálogo também nos ajudaram a planificar a nossa ação, procurando perspetivar cenários e oportunidades acrescidas de favorecer a Integração Curricular, atendendo aos conhecimentos, características, necessidades e motivações dos alunos. Defendendo esta prática, o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário refere que compete ao Professor:

Desenvolve[er] estratégias pedagógicas diferenciadas conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, secção III, alínea g).

Assim sendo, as partilhas de ideias e experiências e vivências dos alunos resultantes destas interações originavam, por sua vez, um aprofundamento contínuo da integração do conhecimento, na medida em que a

adição do conhecimento quotidiano e popular [o que] não traz apenas novos

significados ao currículo, como também novos pontos de vista, uma vez que reflecte com frequência interesses e entendimentos de um espectro alargado da sociedade diferentemente do que se passa com as matérias escolares (Beane, 2002, p. 19).

Esta conceção de currículo foi considerada ao longo de todo o Estágio, uma vez que pretendíamos partir sempre daquilo que o aluno já conhecia para, em seguida, complementar ou expandir a sua perspectiva acerca de determinado assunto, o que nos remete para a essência da Integração Curricular: o aluno como centro do processo de aprendizagem que se promove através de uma abordagem mais ampla, significativa e contextualizada do conhecimento.

Assim, em todas as nossas intervenções, ao priorizarmos o diálogo/expressão oral, favorecíamos, complementarmente, a organização das ideias e própria estruturação da escrita de um texto de forma mais fluente e coesa. Nesta linha de pensamento, destacamos, também, o trabalho desenvolvido no Projeto da Interculturalidade, na participação na Feira do Livro, na elaboração do *Fotolog*, na exploração dos poliedros e não poliedros, na construção dos mapas conceptuais dos tipos de poluição e no Hospital das Palavras.

A participação da turma na Feira do livro foi extremamente enriquecedora e envolveu um vasto conjunto de atividades e responsabilidades para o grupo: desde a apresentação da obra “A maior Flor do Mundo” a outras turmas da escola, como a participação na compra e venda livros e de marcadores de livros, contagem de dinheiro e realização de trocos, etc.

Por seu turno, na exploração dos poliedros e não poliedros, o diálogo foi essencial na operacionalização da abordagem C-P-A (Concreto – Pictórico - Abstrato). Neste quadro, a participação dos alunos na exploração e partilha de conhecimentos sobre as características dos diversos sólidos geométricos, aliada à respetiva manipulação e construção, favoreceu a melhor compreensão dos conteúdos por todos os alunos. Estiveram, assim, em foco as áreas da Matemática, do Português, das Artes Plásticas e até da Educação Física.

Destacamos, ainda, os diálogos como momentos muito ricos na promoção de aprendizagens sobre conteúdos mais abstratos e distantes da realidade observável, como foi, por exemplo, a abordagem ao conteúdo “vasos comunicantes”. Neste contexto, realizámos uma atividade experimental na qual a exploração oral e a troca de perspectivas sobre o que observavam, explicações e interpretações foi essencial para a compreensão do conteúdo por todos. Nestes momentos, os alunos evidenciaram curiosidade, refletiram e problematizaram colocando hipóteses, desenvolvendo competências de cidadania, o respeito pelas ideias dos outros, a valorização da participação e intervenção democráticas (d’Oliveira Martins, 2017, p. 17). Neste contexto, foi ainda possível favorecer a articulação entre o conteúdo curricular em

estudo e a realidade do meio local/regional. Em diálogo e com o auxílio de uma apresentação audiovisual em *PowerPoint*, foi possível explorarmos com os alunos os poços de maré do nosso arquipélago, que são o exemplo excelente de como funciona o princípio dos vasos comunicantes.

No trabalho desenvolvido, destacamos também a importância das dinâmicas de jogo para a Integração Curricular. Ao longo do Estágio, dinamizamos alguns jogos, considerando que estes são “recursos didáticos muito bem [aceites] pelos alunos, pois com eles em prática sempre nos ajudam a descontrair e também auxilia a fixar alguns dos conteúdos que estejam em jogo naquele momento [...]” (Quirino, 2011, p. 25). O jogo é uma ferramenta crucial para o Professor acompanhar o raciocínio do aluno e compreender se este apresenta dúvidas no conteúdo explorado. Nesta linha de pensamento, e ainda de acordo com Quirino (2011, p.25), “durante o desenrolar de um jogo, observamos que o aluno se torna mais crítico, alerta e confiante, expressando o que pensa, elaborando perguntas e tirando conclusões sem necessidade da interferência ou aprovação do Professor”. Ou seja, com o jogo o aluno é capaz de se apropriar do conhecimento, bem como de desenvolver a sua autonomia e autoconfiança. Através de momentos como este, fomentamos um “um ambiente de socialização das informações [...] onde despertam nos estudantes a curiosidade, a capacidade de observar, de questionar e a vontade de participar das atividades” (Santos & Belmino, 2013, p. 4). Assim, as dinâmicas de jogo provaram serem ricas e significativas, tanto para a integração do conhecimento, como para a integração social (Beane, 2002), favorecendo a compreensão e o respeito pela participação dos colegas e pelas regras inerentes ao próprio jogo.

Nesta sequência, referenciamos também o elevado potencial das atividades que contemplaram dinâmicas de colaboração e de partilha de ideias em pequenos grupos, tal como aconteceu, por exemplo, com a elaboração dos mapas conceituais sobre a poluição ou mesmo com a atividade de pesquisa e construção de poliedros e não poliedros. Estes foram momentos em que as instruções para a realização da tarefa foram discutidas em grande grupo e a realização da atividade em pequenos grupos ocorreu com um nível considerável de autonomia. Destacamos, assim, o contributo destas dinâmicas de trabalho para a integração social, para o reforço da importância da partilha de conhecimentos, experiências e vivências (Beane, 2002), da escuta e do respeito pelos contributos de todos os elementos do grupo.

Neste enquadramento, importa ainda destacar a importância da planificação colaborativa Professor-aluno (Beane, 2002) no contexto da Integração Curricular. A participação da turma na Feira do Livro favoreceu diversas oportunidades para envolvermos os alunos em dinâmicas de planificação e organização de atividades, nomeadamente, na

elaboração dos guiões sobre a obra “A Maior Flor do Mundo” e na preparação das apresentações às outras turmas, na construção da Flor de grandes dimensões que acompanhou este trabalho, na planificação conjunta e na elaboração partilhada do texto do *Fotolog*. A participação dos alunos na planificação das próprias atividades revelou-se extremamente benéfica, envolvendo a integração pela partilha de conhecimentos, experiências pessoais, emoções e vivências sociais a propósito de um acontecimento que envolveu e impactou a comunidade educativa. Assim, a sala de aula transformou-se num espaço de partilha e de vivência democrática (Beane 2002).

Seguindo esta linha de pensamento, Roldão (2007) defende que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 27). Entenda-se por “resultados visados” o conhecimento propriamente dito, o qual, tal como a autora defende, é alcançado e ampliado graças ao envolvimento de todos os participantes, e da rentabilização das potencialidades de cada um enquanto seres individuais, com competências e perspetivas únicas.

Deste modo, é seguro afirmar que, ao fomentar dinâmicas colaborativas na sala de aula/atividades e/ou na comunidade escolar/educativa, potenciamos a construção do conhecimento através da experiência e partilha provenientes da participação e colaboração de todos.

Acreditamos que a globalidade do trabalho desenvolvido no Estágio Pedagógico II contribuiu para a promoção de aprendizagens contextualizadas e integradas, envolvendo, de forma articulada, tanto a integração das áreas do conhecimento (Beane, 2002), com ênfase na interdisciplinaridade (Pombo, 2008; Pombo et al, 1994), quanto a integração de experiências e integração social (Beane, 2002), dimensões estruturantes para a construção de aprendizagens ativas e significativas pelos alunos.

Assim, finalizada apresentação, análise e reflexão sobre a ação desenvolvida no 1.º CEB, procedemos, no capítulo seguinte, à exploração das representações de Educadores de Infância e de Professores do 1.º CEB sobre as dimensões e as dinâmicas de Integração Curricular.

Capítulo III - Representações de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as dimensões e dinâmicas de Integração Curricular

A Integração Curricular é um aspeto fundamental no processo educativo, tanto na Educação Pré-Escolar, quanto no 1.º CEB, pois favorece a gestão do currículo de forma coerente, contextualizada e significativa, considerando a necessária articulação entre as áreas/domínios do saber, as experiências pessoais dos aprendentes e as vivências sociais e *backgrounds* de cada aluno. Portanto, consideramos necessário aprofundar o conhecimento e a compreensão sobre a forma como os Educadores e Professores concetualizam e procuram desenvolver a Integração Curricular. Deste modo, no presente capítulo procedemos à contextualização do estudo desenvolvido, apresentando os instrumentos procedimentos de recolha, análise e tratamento de dados bem como, a divulgação e discussão dos resultados.

3.1. Contextualização do estudo

No âmbito do nosso trabalho “A Integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB: Dimensões e dinâmicas”, entendemos como relevante “Conhecer as representações de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as dimensões e dinâmicas de Integração Curricular”. Desta forma, pretendemos aprofundar o conhecimento e a reflexão sobre a forma como os docentes compreendem e procuram desenvolver a Integração Curricular nas suas práticas.

Neste sentido, os processos de investigação que desenvolvemos organizaram-se do seguinte modo: definição da metodologia e instrumentos de recolha de dados; construção e validação do inquérito por questionário; recolha e tratamento dos dados; apresentação dos resultados, considerando a respetiva discussão e conclusões.

3.2. Metodologia

Para o aprofundamento do nosso estudo, optámos pelo desenvolvimento de inquéritos por questionário, para termos uma perspetiva mais abrangente das representações dos Educadores/Professores sobre as dimensões e as dinâmicas de Integração Curricular em estudo. Este instrumento “ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa” (Freixo, 2011, p. 197). Deste modo, concebemos um inquérito para Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB (**Anexo 1**), adequando a respetiva terminologia de acordo com o nível de ensino.

Ambos os inquéritos foram analisados e validados por uma docente da Universidade dos Açores, por dois Educadores de Infância e por dois Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo como propósito alcançar um maior conhecimento e uma melhor compreensão sobre as representações dos Educadores e Professores sobre o conceito, dimensões e dinâmicas promotoras de Integração Curricular, o nosso inquérito contemplou, além de questões referentes à caracterização dos participantes, questões relacionadas com a importância global atribuída pelos docentes à metodologia em questão, ao levantamento de conceções, dimensões e de dinâmicas de trabalho que lhe associam. O questionário contemplou, essencialmente, questões de resposta fechada e duas questões de curto desenvolvimento.

A divulgação dos inquéritos com pedido de colaboração foi feita através um *email* enviado a todas as Escolas de Ensino Público da Região Autónoma dos Açores e a algumas Instituições Privadas da Ilha de São Miguel, contemplando os níveis de ensino pretendidos. Na mensagem enviada era contemplado uma ligação para o inquérito, disponível na plataforma *Google Forms*. Além desta divulgação, optámos por rentabilizar, ainda, as redes sociais, partilhando as mesmas hiperligações e respetivo pedido de colaboração no estudo, em grupos de Educação/Docência em Educação Pré-Escolar e Professores do 1.º CEB.

Tal como nos propusemos no início deste relatório, procurámos assegurar todas as normas e cuidados éticos recomendados pela Comissão de Ética da Universidade dos Açores, nomeadamente, relativos a consentimento informado, a garantia de confidencialidade e anonimato.

Posto isto, no ponto seguinte, apresentaremos os dados recolhidos, procurando realizar a sua análise e reflexão fundamentadas.

3.3. Caracterização dos inquiridos

O inquérito disponibilizado registou um total de 369 respostas, das quais 273 foram validadas. Das validadas, 151 foram respostas de Educadores de Infância e 122 de Professores do 1.º CEB, cujas funções variavam entre: docente titular, docentes de substituição e/ou apoio (S/A), docentes de Apoio Especializado (AE) e “Outro”.

No quadro abaixo, pretendemos explicitar as características gerais dos inquiridos, nomeadamente, o sexo, os anos de serviço, a idade e o contexto de lecionação – o qual engloba o cargo/função desempenhada, faixa etária do grupo ou ano de escolaridade da turma, consoante o nível de ensino.

Quadro 5

Dados dos participantes no estudo.

		Educadores de Infância				Professores do 1.º Ciclo				Total
		Titular	Subst./ Apoio (S/A)	Apoio esp. (AE)	Outro	Titular	Subst./ Apoio (S/A)	Apoio Espec. (AE)	Outro	
Sexo	Feminino	129	13	4	4	92	10	8	7	267
	Masculino	1	0	0	0	2	0	0	3	6
Anos de serviço	< 5 anos	22	5	1	2	8	5	1	0	44
	De 5 a 10 anos	16	3	0	1	2	0	2	1	25
	De 11 a 15 anos	10	1	0	0	4	0	1	1	17
	De 16 a 20 anos	20	2	0	0	5	0	0	1	28
	De 21 a 24 anos	19	1	0	0	25	1	1	2	49
	>25 anos	43	1	3	1	48	4	3	5	108
Idade	23 aos 30 anos	15	2	0	2	5	3	0	0	27
	31 aos 40 anos	29	7	1	1	7	1	2	0	48
	41 aos 50 anos	42	3	0	0	43	2	2	6	98
	>50 anos	44	1	3	1	39	4	4	4	100
Faixa etária do grupo em que leciona	1 ano	8	0	0	0					8
	2 anos	13	0	0	0					13
	3 anos	5	0	0	0					5
	4 anos	6	0	0	0					6
	5 anos	5	0	0	0					5
	Sala dos 3 anos	1	0	0	0					1
	Entre 1 e 2 anos	4	0	0	0					4
	Entre 18 meses e 2 anos	1	0	0	0					1
	Entre 1 e 3 anos	2	0	0	0					2
	Entre 2 e 3 anos	5	0	0	0					5
	Entre 2 e 4 anos	1	0	0	0					1
	Entre 2 e 6 anos	0	0	0	1					1
	Entre 3 e 4 anos	8	0	0	0					8
	Entre 3 e 5 anos	27	5	3	1					36
Entre 3 e 6 anos	23	6	1	1					31	

	Entre 3 e 7 anos	2	0	0	0		2
	Entre 4 e 5 anos	5	0	0	1		6
	Entre 4 e 6 anos	6	2	0	0		8
	Entre 4 e 7 anos	3	0	0	0		3
	Entre 5 e 6 anos	5	0	0	0		5
Ano(s) de escolaridade em que leciona	1.º ano		18	0	2	0	20
	2.º ano		21	1	1	3	26
	3.º ano		20	2	0	0	22
	4.º ano		18	1	1	2	22
	1.º e 2.º anos		4	0	0	3	7
	1.º e 3.º anos		1	0	0	0	1
	1.º e 4.º anos		4	0	0	0	4
	1.º, 2.º e 3.º ano		0	0	1	0	1
	1.º, 2.º e 4.º ano		0	0	1	0	1
	1.º Ciclo		2	0	1	2	5
	2.º e 3.º anos		0	1	0	0	1
	2.º ao 4.º ano		0	0	1	0	1
	3.º e 4.º anos		5	1	0	0	6

Analisando os dados recolhidos, pudemos inferir que a maioria dos nossos participantes são do sexo feminino (267, cerca de 98%, das quais 150 Educadoras e 117 Professoras do 1.º CEB), sendo apenas 6 os participantes do sexo masculino (aproximadamente 2%, sendo 1 Educador e 5 Professores do 1.º CEB).

Neste quadro, e analisando as funções desempenhadas, dos 151 Educadores de Infância, 130 são Titulares, 13 exercem funções de Substituição e/ou Apoio (S/A), 4 são Docentes de Apoio Especializado (AE) e, relativamente à opção “Outro”, obtivemos respostas de 1 Educador não titular, 1 Docente complementar, 1 Professor secretário e 1 Docente de substituição e/ou apoio que também exerce funções como docente titular. No que toca aos Professores do 1.º CEB, pudemos verificar que 94 são Titulares de Turma, 10 desempenham funções de S/A, 8 são docentes de AE, enquanto 7 selecionaram a opção “Outros”, informando-nos que exercem as seguintes funções: 3 Diretores de Turma, 1 Responsável por Projeto, 1 Professor de Estudo do Meio e Expressão Artística, 1 Professor de Inglês, 1 Professora Adjunta, 1 Docente contratado, 1 Professor encarregado de apresentação e desenvolvimento de

atividades, 1 Professor AaZ³.

Relativamente aos anos de serviço, a maioria dos inquiridos afirma ter mais de 25 anos de serviço (48 Educadores e 60 Professores do 1.º CEB), enquanto 49 docentes encontram-se entre o intervalo de 21 a 24 anos (20 Educadores e 29 Professores do 1.º CEB) e outros 44 estão no início da sua carreira, exercendo funções há menos de 5 anos. Já nos intervalos de 16 a 20 anos e de 5 a 10 anos, constatámos que há uma diferença apenas de 3 participantes (22 Educadores e 6 Professores do 1.º CEB e 20 Educadores e 6 Professores do 1.º CEB, respetivamente). Por fim, temos apenas 17 docentes no intervalo de 11 a 15 anos de serviço (11 Educadores e 6 Professores do 1.º CEB).

No que concerne aos contextos de lecionação, optámos por questionar os docentes acerca do nível de ensino em que lecionavam, através de uma resposta curta, a(s) faixa(s) etária(s) do grupo/turma.

Assim, pudemos observar que 113 Educadores têm grupos compostos por crianças com diferentes idades, sendo a faixa etária entre 3 e 5 anos a mais frequente (27 Titulares, 5 S/A, 3AE e 1 Educadora não titular), seguida do intervalo entre os 3 e 6 anos de idade (23 Titulares, 6 S/A, 1AE e 1 Docente complementar).

Os demais 38 Educadores têm grupos compostos por crianças com a mesma idade, sendo os 2 anos o grupo que regista maior frequência (13 Titulares), seguindo-se os grupos com 1 ano (8 Titulares), 4 anos (6 Titulares), 3 anos (5 Titulares) e 5 anos (5 Titulares).

Relativamente aos contextos de lecionação no 1.º CEB, a maioria dos inquiridos leciona apenas em um ano escolar, sendo o 2.º ano o nível de ensino com maior incidência (21 Titulares, 1 A/S, 1 AE e 3 “Outro”, sendo estes 1 Professor de Estudo do Meio e Artísticas, 1 Diretora de Turma e 1 Diretor de Turma). Relativamente aos demais níveis de ensino, 22 Professores afirmam estar a lecionar no 3.º ano (20 Titulares e 2 A/S) e outros 22 docentes no 4.º ano (18 Titulares, 1 A/S e 1 AE) os restantes 20 Professores encontram-se a lecionar no 1.º ano (18 Titulares e 2 AE).

No que concerne aos Professores que se encontram a lecionar em mais do que um nível de ensino, temos uma maior incidência em Professores que lecionam ao 1.º e 2.º anos (4 Titulares e 3 “Outro”, sendo estes: 1 docente encarregado de apresentar e desenvolver atividades, 1 responsável por projeto e 1 Professor AaZ). De seguida, temos 6 docentes que afirmam lecionar em turmas do 3.º e 4.º anos (5 Titulares, 1 A/S) e outros 5 que se encontram a lecionar

³ O Programa AaZ- Ler Melhor, Saber Mais, tem como objetivo principal auxiliar crianças no 1.º e 2.º anos do Ensino Básico, no âmbito da aquisição de competências relativas à alfabetização, através da implementação de um modelo de tutoria individual, que visa o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita.

em todos os níveis do EB (2 Titulares, 1 AE e 2 “Outro”, que desempenham funções como Adjunta e um Contratado). Já outros 4 Titulares encontram-se a lecionar junto de turmas do 1.º e 4.º anos, enquanto 4 docentes (1 Titular, 1 A/S e 3 AE) afirmam trabalhar com grupos do 1.º e 3.º anos; 2.º e 3.º anos; 1.º, 2.º e 3.º anos; 1.º, 2.º e 4.º anos e 2.º, 3.º e 4.º anos, respetivamente.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste ponto, procederemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos, consoante as respostas dos inquiridos, apresentando esta informação em quadros síntese.

3.4.1. A importância da Integração Curricular (IC) para a promoção de aprendizagens significativas

Após obtermos a caracterização dos inquiridos, iniciámos o questionário propriamente dito, interrogando os docentes sobre se consideravam a Integração Curricular importante para a promoção de aprendizagens significativas junto das crianças/alunos. Assim, conseguimos as seguintes respostas:

Quadro 6

Importância da Integração Curricular para a promoção de aprendizagens significativas.

	Educadores de Infância				Professores do 1.º CEB				Total
	Titulares	A/S	AE	Outro	Titulares	A/S	AE	Outro	
Sim	129	13	4	4	94	10	8	10	272
Não	1	0	0	0	0	0	0	0	1

Ao analisarmos a globalidade das 273 respostas, pudemos verificar que cerca de 99% dos inquiridos (122 Educadores e 150 Professores) declarou que a Integração Curricular é importante para a promoção de aprendizagens significativas. Apenas um docente Titular do 1.º CEB respondeu negativamente.

Apesar do carácter genérico da pergunta, considerámos esta prevalência de respostas bastante positiva e ficámos expectantes em relação às conceções e dinâmicas de trabalho desenvolvidas pelos inquiridos neste domínio.

3.4.2. A Integração Curricular: dimensões e dinâmicas privilegiadas

3.4.2.1. Dimensões de Integração Curricular predominantes na prática pedagógica.

Como forma de compreendermos melhor as representações dos nossos inquiridos acerca da Integração Curricular, apresentámos-lhes um conjunto de 9 frases, sendo que três

delas se encontravam mais relacionadas com a integração do conhecimento três delas aludiam à integração de experiências e outras três versavam a integração social, considerando os fundamentos defendidos por Beane (2002) e Alonso (2002a; 2002b; 2001; 1998; 1994). Estas frases foram dispostas aleatoriamente, solicitando-se aos inquiridos que selecionassem as três opções que consideravam estarem implicadas na prática da Integração Curricular.

O **Quadro 7** apresenta os resultados obtidos.

Quadro 7

Dimensões implicadas na Integração Curricular.

Integração	Educadores de Infância				Total	Professores do 1.º CEB				Total	Total	
	Titular	A/S	AE	Outro		Titular	A/S	AE	Outros			
Das experiências	Desenvolver atividades que privilegiam a ação, a participação e o envolvimento do aluno/criança como sujeito ativo na sua própria aprendizagem.	100	8	3	3	114 (75%)	66	8	7	6	87 (71%)	201
	Relacionar os conteúdos/temas com o quotidiano das crianças/alunos.	36	4	0	1	41 (27%)	38	5	2	2	47 (39%)	88
	Partir das experiências e dos conhecimentos prévios das crianças/alunos.	43	5	1	0	49 (32%)	20	2	1	5	28 (23%)	77
	Outra: “Ir ao encontro dos interesses das crianças para promover atividades que resultem em aprendizagens significativas” (E88)	1	0	0	0	1 (1%)	0	0	0	0	0	1
Total de respostas: 367												
Do conhecimento	Articular as diversas áreas disciplinares.	70	5	2	3	80 (53%)	36	3	3	3	45 (37%)	125
	Estimular/promover aprendizagens/competências em diversas áreas disciplinares, através de uma mesma atividade.	52	2	2	2	58 (38%)	28	3	2	5	38 (31%)	96
	Relacionar os conteúdos/áreas disciplinares de forma interdisciplinar.	35	5	3	1	44 (29%)	39	4	4	2	49 (40%)	93
Total de respostas: 314												
Social	Contextualizar os temas/aprendizagens com referência ao meio sociocultural envolvente.	24	6	0	1	31 (21%)	23	4	3	4	34 (28%)	65
	Desenvolver atividades que envolvam o aluno na comunidade/ meio.	23	4	1	0	28 (19%)	24	1	2	2	29 (24%)	57

Explorar aspectos da comunidade em que o aluno se insere.	6	0	0	1	7 (5%)	8	0	0	1	9 (7%)	16
Total de respostas: 138											

Analisando o **Quadro 7**, verificámos, numa primeira análise isolada, que as três opções mais escolhidas pelos Educadores de Infância participantes neste estudo se reportam a: “Desenvolver atividades que privilegiam a ação, a participação e o envolvimento do aluno/ criança como sujeito ativo na sua própria aprendizagem” (114 respostas, 75%), aceção que associámos à integração de experiências; “Articular as diversas áreas disciplinares” (80 respostas, 53%) e “Estimular/ promover aprendizagens/competências em diversas áreas disciplinares, através de uma mesma atividade” (58 respostas, 38%), aceções que identificámos com a integração do conhecimento.

Por seu turno, no que respeita ao Professores do 1.º CEB, registámos que as três opções mais escolhidas se reportam a: “Desenvolver atividades que privilegiam a ação, a participação e o envolvimento do aluno/ criança como sujeito ativo na sua própria aprendizagem” (87 respostas, 71%), aceção que identificámos com a integração de experiências; “Relacionar os conteúdos/ áreas disciplinares de forma interdisciplinar” (49 respostas, 40%) e “Articular as diversas áreas disciplinares” (45 respostas, 37%), aceções que considerámos associadas à integração do conhecimento.

Estas tendências de resposta parecem evidenciar que tanto Educadores como Professores consideram que a Integração Curricular implica considerar e valorizar as experiências e a participação ativa das crianças/alunos, concedendo também uma importância significativa à dimensão da integração do conhecimento, aludindo à importância da articulação e interação dos saberes disciplinares.

Contudo, os nossos resultados podem, também, ser analisados considerando a globalidade das respostas dos participantes no conjunto das 3 frases que associámos a cada uma das dimensões de Integração Curricular. Neste prisma, verificámos que as aceções relativas à integração de experiências foram as que registaram, no seu conjunto, um índice mais elevado de respostas (367 no total), destacando-se a ideia de que a Integração Curricular implica desenvolver atividades que privilegiem a ação da criança/ do aluno como sujeito ativo na sua própria aprendizagem. Prosseguindo nesta lógica de análise, constatámos que a segunda dimensão com registo mais significativo de respostas (314 no total) se refere à integração do conhecimento, ponto em que os Educadores realçam a articulação das diversas áreas disciplinares e os Professores do 1.º CEB destacam a prática da interdisciplinaridade. Em sequência, com o menor registo de respostas surgem as opções que relacionámos com a

dimensão da integração social, área em relação à qual, tanto Educadores (31 respostas), quanto Professores (34 respostas) assinalam que a Integração Curricular implica “Contextualizar os temas/ aprendizagens com referência ao meio sociocultural envolvente”.

Estes resultados evidenciam que, na sua globalidade, os participantes têm presente a ideia de que a Integração Curricular implica privilegiar a mobilização das experiências e participação dos aprendentes, bem como abordar articulando, interligando, relacionando os conhecimentos/contributos das diversas áreas/domínios disciplinares para a promoção de aprendizagens significativas.

Seguindo esta linha de pensamento, queremos ainda reforçar que esta interligação “das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (OCEPE, 2016, p. 8) é fundamental, pois é através “das suas experiências e [da valorização dos] seus saberes e competências únicas, [que esta desenvolve] todas as suas potencialidades” (OCEPE, 2016, p. 9).

Deste modo, toda a Integração Curricular que o docente potencia uma construção articulada do saber que, nada mais é do que respeitar o “desenvolvimento da criança (...) como um todo [e como tal,] também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística” (OCEPE, 2016, p. 10), daí a necessidade de criar um “ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, [que seja capaz de] se ir reconfigurando para responder às exigências [de um mundo em constante mudança]” (d’Oliveira Martins, 2017, p. 7).

3.4.2.2. Dinâmicas de trabalho privilegiadas na promoção da Integração Curricular

Prosseguimos no nosso estudo questionando diretamente os participantes: “Na sua ação pedagógica, que dinâmicas privilegia para promover a Integração Curricular?”. Para resposta, apresentámos um vasto conjunto de opções (considerámos também a possibilidade de ser assinalada a opção de “Outros”) e solicitámos aos docentes que indicassem livremente a(s) que privilegiava(m) na sua prática. Assim, registámos os resultados sintetizados no **Quadro 8**.

Quadro 8

Dinâmicas privilegiadas aquando da promoção de Integração Curricular no ensino-aprendizagem.

	Educadores de Infância				Total	Professores do 1.º CEB				Total	Total
	Titular	A/S	AE	Outro		Titular	A/S	AE	Outro		
Envolvimento e/ou participação dos pais/familiares.	77	14	3	3	97 (64%)	49	5	3	3	60 (40%)	157 (58%)
Rotinas.	92	18	2	4	116 (77%)	29	3	2	3	37 (30%)	153 (56%)
Dinamização de debates em grande grupo.	62	17	3	4	86 (57%)	44	5	4	4	57 (47%)	143 (53%)
Exploração de obras literárias/ Hora do conto.	69	14	2	3	88 (58%)	38	4	3	3	48 (39%)	136 (50%)
Exploração de canções/músicas.	80	10	1	2	93 (62%)	31	3	2	5	41 (34%)	134 (49%)
Partilhas e/ou apresentações orais realizadas pelos alunos/crianças.	48	7	2	1	58 (38%)	59	5	3	4	71 (58%)	129 (47%)
Trabalho por Projeto.	67	7	2	2	78 (52%)	37	1	5	4	47 (39%)	125 (46%)
Visitas de estudo	55	10	1	2	68 (45%)	40	6	3	4	53 (43%)	121 (44%)
Planificação elaborada em conjunto com a turma/ grupo.	76	13	3	2	94 (62%)	18	2	2	2	24 (20%)	118 (43%)
Realização de cartazes/posters colaborativos com os alunos/ crianças.	52	8	1	2	63 (42%)	38	5	4	5	52 (43%)	115 (42%)
Realização de experiências científicas.	54	9	1	3	67 (44%)	29	5	1	2	37 (30%)	104 (38%)
Planificação colaborativa com outros docentes.	34	8	2	1	45 (30%)	41	6	3	3	53 (43%)	98 (36%)
Dramatizações e mímicas.	61	8	1	2	72 (48%)	17	2	2	3	24 (20%)	96 (35%)
Tempo de exploração das áreas/cantinhos da sala	78	14	1	2	95 (63%)						95 (35%)
Trabalhos de pesquisa	32	6	2	1	41 (27%)	39	4	2	1	46 (30%)	94 (34%)
Dinamização de jogos e/ou puzzles.	47	9	1	2	59 (39%)	17	4	2	4	27 (22%)	86 (32%)
Realização de nuvens de palavras/ chuva de ideias.	38	6	2	0	46 (30%)	29	2	2	5	38 (31%)	84 (31%)
Análise de questões-problemas / dilemas.	42	4	2	1	49 (32%)	23	4	0	4	31 (25%)	80 (29%)
Rentabilização das TIC para pesquisas com os alunos/crianças.	20	3	1	0	24 (16%)	43	3	5	3	54 (44%)	78 (29%)
Abordagem por temas globalizantes.	34	5	2	1	42 (28%)	24	1	3	5	33 (22%)	75 (27%)

Elaboração de mapas conceptuais com os alunos/crianças.	38	7	2	1	48 (32%)	17	2	3	2	24 (20%)	72 (26%)
Elaboração de Portfólios.	29	5	2	0	36 (24%)	8	1	2	2	13 (11%)	49 (18%)
Uso dos manuais adotados.						39	4	2	1	46 (38%)	46 (17%)
Construção de maquetes com os alunos/crianças.	18	5	2	2	27 (18%)	7	0	1	1	8 (7%)	36 (13%)
Outras ⁴	2	0	0	0	2 (1%)	2	1	0	0	3 (2%)	5 (2%)

Neste contexto, os resultados obtidos junto dos Educadores de Infância, evidenciam que estes profissionais destacam, no que concerne à promoção da Integração Curricular, a importância: das “Rotinas”, com 116 respostas (77%); do “Envolvimento e/ou participação dos pais/ familiares”, com 97 respostas (64%); o Tempo de exploração das áreas/cantinhos da sala, com 95 respostas (63%); a “Planificação elaborada em conjunto com a turma/ grupo”, com 94 respostas (62%) e a “Exploração de canções/músicas”, com 93 respostas (62%). Nesta sequência, na casa das oitenta respostas, os Educadores assinalam, também: a “Exploração de obras literárias/ Hora do conto”, com 88 respostas (58%) e a “Dinamização de debates em grande grupo”, com 86 respostas (57%).

Por seu turno, limitando-nos aos resultados facultados pelos Professores do 1.º CEB, assumem realce: as “Partilhas e/ou apresentações orais realizadas pelos alunos/ crianças”, com 71 respostas (58%); o “Envolvimento e/ou participação dos pais/ familiares”, com 60 respostas (40%) e a “Dinamização de debates em grande grupo”, com 57 respostas (47%). Aqui, ainda na casa das cinquenta respostas registámos: a “Rentabilização das TIC para pesquisas com os alunos/crianças” (54 respostas, 43%); as “Visitas de estudo” e a “Planificação colaborativa com outros docentes” (cada item com 53 respostas, 43%) e ainda a “Realização de cartazes/ posters colaborativos com os alunos/ crianças”, com 52 respostas (43%).

Contudo, os resultados expressos na tabela podem, também, ser analisados considerando o destaque global conferido a cada dinâmica de trabalho enunciada. Assim, assinalámos a relevância conferida por ambos os grupos de profissionais inquiridos às

⁴ “Estimulação da autonomia através de atividades do quotidiano que impliquem o envolvimento total da criança. A criança é o seu próprio orientador de desenvolvimento” (E42).

“Brincar e explorar a natureza e o parque infantil, andar de bicicleta, cozinha de areia” (E103).

“Tendo em conta, o horário disponibilizado pelo docente titular e tendo como objetivo o desenvolvimento da escrita e da leitura de textos em Língua portuguesa, tento relacionar as aprendizagens com os gostos dos discentes” (P31).

“Trabalhos de grupo” (P83).

“Tempo de Estudo Autónomo regido por um Plano Individual de trabalho” (P108).

dinâmicas de: “Envolvimento e/ou participação dos pais/ familiares” (com um total de 157 respostas, representando 58% dos participantes, sendo 97 Educadores e 60 Professores do 1.º CEB); Dinamização de debates em grande grupo (com 143 respostas no total, representando 53% dos inquiridos, sendo 86 Educadores e 57 Professores do 1.º CEB); “Partilhas e/ou apresentações orais realizadas pelos alunos/ crianças” (com um total de 129 respostas, representando 47% dos participantes, sendo 58 Educadores e 59 Professores do 1.º CEB); “Visitas de estudo” (contemplando 121 respostas no total, representando 44% dos inquiridos, sendo 68 Educadores e 53 Professores de 1.º CEB).

Considerando ambas as leituras dos resultados, destacamos que, também nas nossas práticas pedagógicas na Educação Pré-Escolar, se evidenciou a riqueza das rotinas, nomeadamente, de acolhimento, bem como da planificação conjunta com o grupo. Contudo, salientámos com maior destaque os diálogos e discussões em grande grupo, tanto na sequência da exploração de contos, reconto, quanto na exploração mais aberta (partilhas) sobre as experiências, conhecimentos prévios e opiniões das crianças. Aqui, sublinhamos, ainda, o valor ímpar da visita de estudo realizada. Nas práticas desenvolvidas no Estágio Pedagógico I, a recolha de dados sobre os momentos de exploração livre das áreas/cantinhos da sala foi feita de forma naturalista e esporádica, pelo que apenas temos observações pontuais sobre a importância deste tempo – que acreditamos ser igualmente estruturante para a promoção da Integração Curricular. Na nossa prática futura, as dinâmicas passíveis de ocorrerem neste tempo de exploração das áreas/cantinhos pelas crianças merecerão, certamente, a nossa melhor atenção.

Já no que respeita às nossas práticas em contexto de 1.º CEB, considerando os resultados acima expostos, evidenciamos que, também nas nossas práticas, estiveram em destaque os diálogos/debates em grande grupo, os trabalhos colaborativos de pesquisa e seleção de informação e de elaboração do *Fotolog*, bem como a planificação conjunta com o grupo.

Contudo, nos contextos de Estágio Pedagógico I e II, não explorámos de forma sistemática e intencional o envolvimento e/ou participação dos pais/ familiares, contudo, esta será seguramente uma dinâmica de trabalho a considerar na prática futura.

Neste sentido, temos a destacar uma das dimensões cruciais da vida de um docente: a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, realçada também no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, que nos remete para a importância fundamental da constante reflexão e atualização pedagógica. Deste modo, enfatizamos a importância da aprendizagem profissional que implica a “análise problematizada da (...) prática pedagógica, a reflexão fundamentada (...) e o recurso à investigação (...)” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Ponto V, n.º 1),

já em contexto de Estágio Pedagógico. Assim, importa que o Educador/Professor procure analisar e melhorar as suas práticas, “desenvolve[ndo] competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida (...).” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Ponto V, n.º 2, alínea d).

Em suma, os resultados obtidos refletem um mosaico diversificado de práticas educativas na Educação de Infância e no 1.º CEB. As respostas dos inquiridos evidenciam a necessidade de aprofundamento e de reflexão sobre o potencial de algumas das dinâmicas de trabalho enunciadas (referimos, a título de exemplo, o trabalho de projeto e os portfólios) para a promoção da Integração Curricular nas suas múltiplas dimensões. Assim, este poderá ser um campo a explorar, tanto em formação inicial, quanto em formação contínua de docentes.

3.4.3. A concretização da Integração Curricular nas práticas quotidianas

De modo a compreendermos de forma mais aprofundada as práticas de Integração Curricular dos inquiridos, optámos por questioná-los sobre a respetiva operacionalização nas suas práticas quotidianas, formulando uma afirmação “Para mim, a Integração Curricular é muito fácil de operacionalizar”, à qual correspondiam três alternativas de resposta: “Sim”, “Não” ou “Às vezes”. A resposta dos participantes a esta questão determinou o percurso seguinte do questionário, sendo que: os participantes que responderam “Sim” foram direcionados para as questões 6 e 7, enquanto os que responderam “Não” ou “ou “Às vezes” foram direcionados para a questão 5, versando a identificação dos constrangimentos sentidos, respondendo posteriormente também às questões 6 e 7.

Assim, no que respeita à questão referente à facilidade de operacionalização da Integração Curricular, apurámos os resultados conforme constam do **Quadro 9**.

Quadro 9

Facilidade com que os docentes operacionalizam a Integração Curricular.

	Educadores de Infância				Total	Professores do 1.º CEB				Total	Total
	Titulares	A/S	AE	Outro		Titulares	A/S	AE	Outro		
Sim	54	5	1	4	64 (42%)	26	0	5	3	34 (28%)	98 (36%)
Não	2	0	0	0	2 (1%)	5	0	0	0	5 (4%)	7 (3%)
Às vezes	74	8	3	0	85 (56%)	59	10	3	7	79 (65%)	164 (60%)

Os resultados expostos revelam que mais de metade dos Educadores de Infância (85 respostas, 56%) e dos Professores do 1.º CEB (79 respostas, 65%) optou pela alternativa “Às

vezes”, considerando que a Integração Curricular nem sempre é de fácil operacionalização. Esta opção de resposta reuniu 164 respostas, representando 60% dos participantes.

A segunda alternativa mais assinalada correspondeu ao “Sim”, com um total de 98 respostas, sendo 64 de Educadores (42%) e 34 de Professores (28%). Nesta categoria destaca-se uma maior prevalência de respostas de Educadores de Infância.

Por seu turno, a alternativa de resposta “Não” registou resultados residuais, tendo sido selecionada por 2 Educadores de Infância (1%) e por cinco Professores do 1.º CEB (4%).

Nesta sequência, tal como referimos acima, os respondentes que assinalaram a alternativa “Não” ou “Às vezes” foram direcionados para uma questão versando a identificação das dificuldades/constrangimentos que sentiam no desenvolvimento de práticas de Integração Curricular. Também este item foi de resposta fechada, composto por um conjunto de alternativas a assinalar livremente pelos inquiridos, contemplando-se a possibilidade de resposta na opção “Outras”. Responderam a esta questão 171 inquiridos, sendo os resultados e percentagens apresentadas no **Quadro 10**, calculadas a partir deste índice de respostas.

Quadro 10

Constrangimentos identificados no desenvolvimento de práticas de Integração Curricular.

	Educadores de Infância	Professores do 1.º CEB	Total
Falta de formação.	32 (37%)	15 (18%)	47 (27%)
Falta de tempo.	30 (34%)	59 (70%)	89 (52%)
Falta de materiais/ recursos.	35 (40%)	31 (37%)	66 (39%)
Pouca flexibilidade do currículo formal.	19 (22%)	44 (52%)	63 (37%)
Comportamento difícil/ problemático do grupo/turma.	30 (34%)	25 (30%)	55 (32%)
Dificuldades de aprendizagem de alguns alunos/ crianças.	27 (31%)	45 (54%)	72 (42%)
Falta de coordenação entre os docentes.	18 (21%)	17 (20%)	35 (20%)
Outras respostas (4 = 2%)			
“Grupo com 25 crianças.”	1(E64)		1
“O uso dos manuais escolares que, por um lado facilita e estrutura o estudo dos alunos, mas por outro lado condiciona a forma de trabalhar.”		1 (P86)	1
“Muitos alunos com Português Língua Não Materna (PLNM).”		1 (P100)	1
“A constante alteração de conceitos / programas. Muitas vezes organizo uma atividade e, dificilmente estará em condições de usar da próxima vez que trabalhar com o ano a que se destina a mesma. Há uma proliferação de documentos de referência - Currículos; Perfil do aluno; aprendizagens essenciais, etc. Sempre que muda		1 (P11)	1

o governo, mudamos de abordagem e deita-se por terra todo o trabalho realizado, por razões política ou de simples "caprichos" dos decisores."			
---	--	--	--

Neste contexto, é possível constatar que os Educadores de Infância identificaram como principais constrangimentos à prática da Integração Curricular, os seguintes fatores: a “Falta de materiais/ recursos”, com 35 respostas (40%); a “Falta de formação”, com 32 respostas (37%); a “Falta de tempo” e o “Comportamento difícil/ problemático do grupo/turma” com 30 respostas (34%) cada, e as “Dificuldades de aprendizagem de alguns alunos/ crianças”, referida por 27 inquiridos (31%).

No que respeita às respostas dos Professores de 1.º CEB, verificámos que são apontados como constrangimentos predominantes os seguintes aspetos: “Falta de tempo” (59 respostas, 70%); “Dificuldades de aprendizagem de alguns alunos/ crianças” (45 respostas, 54%); a “Pouca flexibilidade do currículo formal” (44 respostas, 52%). Ainda neste contexto, merecem referência as respostas de 4 docentes que na opção “Outros” indicaram aspetos como: o facto de existirem 25 crianças no mesmo grupo (1 resposta); o facto de o uso de manuais escolares condicionar o trabalho docente (1 resposta); a existência de muitos alunos com Português Língua Não Materna (PLNM) (1 resposta) e a constante alteração de conceitos/programas e documentos curriculares de referência (1 resposta).

Neste âmbito, pudemos verificar que ambas as categorias profissionais referem a “Falta de tempo” como um constrangimento. Contudo, os docentes do 1.º CEB referem complementarmente a “Pouca flexibilidade do currículo formal”. Outro aspeto também realçado por Educadores e Professores versou as “Dificuldades de aprendizagem de alguns alunos/crianças”.

Estes aspetos levam-nos à discussão sobre a natureza da Integração Curricular, como prática pedagógica que visa promover a compreensão globalizante e contextualizada da realidade que, no currículo escolar surge, por vezes, segmentada e fragmentada numa estrutura disciplinar (Alonso, 2004; 2002a; 2002b; 2001; 1998; 1994; Alonso et al., 2002; Beane, 2003; 2002). Do mesmo modo, a bibliografia da especialidade evidencia a riqueza da integração e da contextualização das aprendizagens para motivação dos alunos e para a promoção da coerência e relevância das aprendizagens (Alonso, 2002a; 2002b; Alonso & Sousa, 2013).

Os referenciais curriculares atuais defendem a Integração Curricular como prática basilar. As Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et. al., 2016) destacam a construção articulada do saber como um fundamento e princípio na pedagogia para a infância, essencial ao desenvolvimento holístico da criança. Preconizam uma organização da

ação pedagógica que envolva ativamente a criança, privilegiando uma abordagem globalizante e integrada das áreas/domínios de conteúdo, considerando sempre o *background* da criança (família, cultura, identidade) e meio em que está inserida.

Também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (d'Oliveira Martins, 2017) refere a importância de a Escola promover aprendizagens globais e integradas, numa ação educativa coerente e flexível, promotora da construção e mobilização de competências essenciais ao cidadão do Século XXI.

Merece ainda reflexão a referência dos inquiridos ao facto de as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos/crianças poderem constituir constrangimentos à prática da Integração Curricular. Esta referência poderá indicar algum desconhecimento por parte dos participantes em relação às potencialidades das diversas dimensões inerentes à Integração Curricular. Beane (2003; 2002) e Alonso (2002a; 2002b) destacam a importância crucial das dimensões de integração das experiências (Beane, 2003; 2002), integração dos alunos (Alonso, 2002a; 2002b) e de integração social (Beane, 2003; 2002), integração do/no meio (Alonso, 2002a; 2002b) para a promoção de aprendizagens relevantes, com significado pessoal e social para as crianças/alunos. Os autores supramencionados, alertam para a importância da participação ativa do aluno no seu processo de desenvolvimento social e pessoal, e enfatizam o papel preponderante da escola no estabelecimento de inter-relações com o meio, tendo em vista uma melhor contextualização das aprendizagens e consequente inclusão do aluno na realidade social em que vive. Ademais, a Integração Curricular preconiza uma abordagem promotora de uma educação democrática (Beane, 2002) o que nos leva a crer que poderá haver, também aqui, lugar para esclarecimento e aprofundamento tanto na formação inicial, como na formação contínua de docentes.

3.4.4. Conceções dos participantes sobre Integração Curricular

As últimas questões colocadas aos inquiridos tiveram como propósito explorar as suas conceções sobre Integração Curricular, numa abordagem que considerámos, inicialmente, indireta e, num segundo momento, direta.

3.4.4.1. Conselhos a colegas que pretendam aprofundar práticas de Integração Curricular

Assim, optámos por iniciar a nossa abordagem de forma indireta, questionando: “Que conselhos daria a um colega que pretenda aprofundar as suas práticas de Integração Curricular?”, procurando, desta forma, ver que dimensões e dinâmicas de trabalho os

participantes colocariam em destaque para o aprofundamento de práticas de Integração Curricular. Esta questão foi formulada de forma aberta e assinalada como obrigatória no preenchimento do questionário.

Os resultados apresentados no **Quadro 11** consideraram a análise de conteúdo às respostas e a respetiva categorização. Ressalvamos, a este respeito, que, por vezes, numa mesma resposta, foi possível identificar mais de um fator/categoria.

Quadro 11

Categorização global das respostas sobre conselhos a colegas que pretendam aprofundar práticas de Integração Curricular.

	Educadores de Infância	Professores do 1.º CEB	Total
Organização planeamento. e	9 (6%) (E11; E18; E20; E70; E78; E84; E92; E103; E132)	9 (7%) (P7; P18; P55; P72; P85; P94; P100; P104; P118)	18
Trabalho colaborativo com os colegas.	28 (19%) (E6; E22; E27; E31; E33; E38; E40; E43; E56; E60; E63; E65; E71; E82; E84; E98; E104; E105; E108; E109; E123; E133; E138; E141; E144; E146; E148; E151)	27 (22%) (P2; P5; P6; P12; P20; P22; P25; P36; P38; P39; P43; P47; P51; P54; P57; P67; P72; P80; P81; P86; P88; P92; P93; P94; P97; P99; P121)	55
Formação e atualização profissional.	70 (46%) (E1; E5; E7; E8; E9; E12; E14; E15; E16; E17; E22; E24; E29; E30; E31; E32; E33; E35; E37; E39; E40; E42; E43; E47; E50; E57; E63; E68; E69; E71; E73; E75; E76; E78; E79; E82; E83; E85; E91; E93; E95; E96; E97; E98; E100; E104; E108; E109; E111; E112; E120; E121; E122; E123; E125; E126; E130; E134; E135; E139; E140; E141; E142; E143; E144; E146; E148; E150; E151)	45 (37%) (P13; P14; P15; P17; P22; P24; P25; P26; P32; P33; P34; P35; P36; P40; P49; P50; P51; P58; P60; P63; P70; P72; P73; P76; P79; P80; P81; P82; P83; P84; P86; P87; P88; P89; P90; P92; P93; P103; P107; P109; P110; P113; P114; P116; P122).	115
Articular atividades com os interesses das crianças.	11 (7%) (E2; E3; E19; E25; E45; E58; E70; E90; E94; E132; E138)	8 (7%) (P9; P10; P19; P22; P28; P30; P36; P87)	19
Ouvir e envolver/valorizar as crianças/alunos, a turma/grupo no processo de aprendizagem.	50 (33%) (E1; E4; E5; E8; E10; E13; E20; E23; E24; E25; E26; E28; E34; E36; E40; E41; E42; E44; E46; E48; E52; E54; E55; E58; E59; E60; E61; E66; E76; E81; E86; E87; E89; E90; E93; E100; E103; E106; E113; E114; E116; E117; E124; E127; E129; E137; E138; E145; E147; E149)	27 (22%) (P4; P10; P11; P16; P19; P23; P27; P28; P31; P37; P59; P61; P62; P64; P65; P67; P68; P69; P74; P84; P95; P97; P101; P105; P106; P109; P111)	77
Flexibilidade e criatividade na abordagem dos conteúdos.	6 (4%) (E2; E38; E49; E81; E86; E110)	7 (6%) (P44; P47; P72; P91; P104; P119; P120)	13
Promover interdisciplinaridade/transdisciplinaridade. a	9 (6%) (E2; E3; E31; E38; E72; E100; E112; E124; E132)	17 (14%) (P3; P8; P18; P21; P31; P41; P42; P46; P52; P53; P85 P91; P95; P97; P111; P112; P117)	26

Refletir sobre a prática pedagógica.	9 (6%) (E29; E39; E84; E86; E92; E101; E134; E141; E150)	4 (3%) (P72; P84; P115; P120)	13
Incluir a comunidade educativa.	10 (7%) (E25; E55; E65; E76; E99; E109; E111; E115; E131; E138)	7 (6%) (P6; P36; P42; P56; P67; P74; P104)	17
Utilizar metodologias e estratégias pedagógicas diversificadas.	10 (7%) (E16; E40; E53; E68; E80; E88; E119; E126; E128; E137)	8 (7%) (P1; P22; P30; P39; P77; P78; P91; P95)	18
Articular a sua ação pedagógica de acordo com os documentos orientadores do Enino.	10 (7%) (E24; E41; E51; E54; E64; E78; E96; E102; E104; E150)	4 (3%) (P29; P30; P55; P108)	14
Ser persistente e seguir a sua intuição.	7 (5%) (E49; E62; E67; E74; E107; E118; E136)	7 (6%) (P48; P71; P74; P75; P85; P98; P102)	14
Priorizar o trabalho colaborativo.	0	3 (2%) (P45; P66; P96)	3
Optar por dinâmicas de Trabalho por Projeto.	1 (1%) (E88)	2 (2%) (P58; P108)	3

Consultado o **Quadro 11**, pudemos constatar a presença de uma diversidade de conselhos a colegas. Dos conselhos partilhados, vamos destacar as três categorias que registaram frequências de resposta mais significativas.

Assim, o conselho que os participantes avançaram mais frequentemente aos colegas foi no sentido de estes procurarem “Formação e atualização profissional”, contando com 70 (46%) respostas dos Educadores de Infância e 45 respostas (37%) de Professores do 1.º CEB.

“Apostar em formação contínua” (E50).

“(…) Procurar formação, caso não tenha tido na sua Formação Inicial de Curso (…)” (E104).

“Formação contínua e predisposição para encarar novos desafios” (P15).

“Formação contínua e manter-se sempre atualizado” (P22).

Em segunda instância, os participantes no estudo evidenciaram a importância de “Ouvir e envolver/valorizar as crianças/alunos, a turma/grupo no processo de aprendizagem”, conselho consideravelmente mais frequente nas respostas dos Educadores (50 respostas, 33%) do que dos Professores do 1.º CEB, (27 respostas, 22%). A importância atribuída a este aspeto é clara, como se testemunha nas transcrições que apresentamos:

“Valorizar os conhecimentos e propostas das crianças, envolver a criança no planeamento, execução e avaliação da atividade” (E26).

“O melhor conselho é olhar para cada criança como ser individual, que a ouça, que procure perceber quais são os seus interesses, as suas fragilidades e potencialidades. Perante essa leitura da criança, que procure estratégias para envolver a criança e promover o desenvolvimento integral e harmonioso da mesma” (E86).

"Com as práticas de Integração Curricular pretende-se envolver os alunos, compreender e encontrar todos os caminhos que facilitem a integração dos alunos através das suas próprias experiências, tendo o aluno um papel muito mais ativo nas suas atividades e na sua própria aprendizagem" (P101).

“(...) Ouvir os alunos e envolvê-los na leção” (P109).

Em terceiro lugar, com um total de 55 respostas, os docentes referem a importância do “Trabalho colaborativo com os colegas”, sendo 28 (19%) Educadores de Infância e 27 (22%) Professores do 1.º CEB. As transcrições abaixo apresentadas ilustram as respostas dos inquiridos neste sentido:

“Indico estudo e principalmente “troca” com as colegas! É muito importante, pois às vezes (...) temos dificuldade de pôr em prática, então ter momentos de trocas e diálogos entre os docentes é muito importante” (E33).

“(...) aconselhar-se com colegas que desenvolvam na sua prática pedagógica a Integração Curricular” (E104).

“Deve incluir os docentes de todas as disciplinas que lecionam na turma, em colaboração, de modo a que consigam planificar o tema para a turma em conjunto” (P5).

“(...) trabalhar em parceria com colegas da mesma escola” (P81).

Assim, estas tendências de resposta mostram que, de facto, poderá haver um espaço importante a assumir pela formação inicial/contínua de Docentes. Recordamos que, acima, a propósito dos constrangimentos sentidos no aprofundamento de práticas de Integração Curricular, já se havia registado um total de 47 respostas (32 Educadores, 37% e 15 Professores, 18%).

Registámos, também, a importância da frequência de respostas referente a “Ouvir e envolver/valorizar as crianças/alunos, a turma/grupo no processo de aprendizagem”, relembrando que a Integração Curricular defende o papel ativo, interativo e interventivo dos

aprendentes, considerando os seus conhecimentos prévios, experiências, vivências sociais e contemplando a própria planificação em grupo (Alonso, 2002a; 2002b; 2001; 1994; Beane, 2003; 2002).

Do mesmo modo, merece destaque a referência ao trabalho colaborativo entre docentes. A literatura da especialidade tende a realçar a importância da colaboração profissional como forma de promover a reflexão e melhorar as práticas pedagógicas e estimular a inovação (Formosinho, 2009; Nóvoa 2007; Perrenoud, 2000).

3.4.4.2. Concepções dos inquiridos acerca da Integração Curricular

Nesta sequência, fizemos, ainda, aos participantes uma solicitação direta: “Resuma o que entende por “Integração Curricular”. Este item foi também concebido de forma aberta e igualmente assinalado como obrigatório no preenchimento do questionário. No **Quadro 12** apresentam-se os resultados obtidos pela categorização das respostas. Também aqui registámos, por vezes, a presença de várias ideias numa mesma resposta, identificando-se mais uma categoria.

Quadro 12

Categorização global das respostas sobre as concepções de Integração Curricular.

	Educadores de Infância	Professores do 1.º CEB	Total
Participação ativa das crianças/alunos nos próprios processos de ensino-aprendizagem.	50 (33%) (E1; E7; E8; E10; E11; E12; E16; E17; E19; E20; E23; E29; E30; E33; E34; E35; E36; E37; E43; E47; E49; E52; E59; E63; E71; E75; E77; E83; E84; E90; E97; E98; E101; E104; E108; E110; E111; E113; E116; E117; E123; E128; E129; E136; E137; E138; E141; E143; E145; E150)	30 (25%) (P6; P26; P31; P32; P43; P47; P48; P53; P56; P74; P76; P77; P78; P81; P82; P85; P91; P94; P95; P99; P101; P102; P103; P104; P105; P107; P111; P112; P114; P119)	80
Articulação/ relação entre diferentes áreas de conteúdo	76 (50%) (E2; E3; E6; E7; E9; E15; E19; E20; E21; E22; E24; E25; E26; E27; E29; E31; E37; E38; E39; E40; E43; E45; E48; E49; E55; E56; E58; E59; E60; E65; E66; E69; E70; E71; E72; E74; E76; E78; E81; E84; E88; E89; E94; E95; E97; E100; E102; E104; E105; E107; E108; E111; E112; E113; E114; E115; E118; E120; E122; E124; E125; E126; E127; E128; E129; E130; E134; E135; E137; E138; E140; E145; E147; E148; E150; E151)	58 (48%) (P2; P3; P4; P5; P8; P9; P13; P15; P16; P18; P20; P21; P22; P23; P25; P28; P29; P36; P38; P39; P42; P43; P44; P46; P47; P49; P52; P54; P55; P59; P61; P72; P73; P74; P75; P83; P85; P86; P87; P89; P90; P94; P95; P96; P97; P99; P100; P104; P105; P111; P112; P113; P114; P116; P117; P118; P120; P121)	134
Inclusão e adaptação do currículo às necessidades/	63 (42%) (E1; E4; E6; E10; E14; E18; E20; E21; E22; E23; E27; E28; E33; E35; E37;	33 (27%) (P1; P6; P7; P10; P24; P25; P27; P28; P30; P31; P32; P37; P41;	96

interesses do grupo/turma.	E41; E42; E44; E47; E50; E55; E60; E61; E62; E63; E68; E71; E72; E73; E77; E78; E79; E84; E85; E86; E90; E91; E92; E93; E98; E100; E103; E104; E105; E106; E108; E109; E110; E113; E114; E120; E126; E129; E131; E133; E134; E135; E138; E139; E141; E143; E145; E150)	P43; P50; P53; P64; P66; P80; P92; P93; P94; P99; P101; P102; P108; P109; P110; P111; P112; P114; P115; P122)	
Trabalho colaborativo entre a comunidade escolar.	16 (11%) (E14; E25; E29; E32; E46; E49; E60; E72; E78; E82; E87; E98; E136; E137; E138; E149)	19 (16%) (P4; P6; P10; P19; P25; P27; P32; P34; P53; P59; P62; P72; P74; P75; P79; P86; P93; P114; P121)	35
Promoção de aprendizagens significativas e transversais.	34 (23%) (E2; E13; E20; E23; E24; E33; E40; E41; E45; E50; E64; E65; E70; E71; E76; E77; E88; E98; E99; E101; E104; E109; E115; E117; E119; E123; E132; E134; E142; E143; E144; E146; E150; E151)	25 (20%) (P3; P5; P9; P15; P30; P34; P35; P42; P45; P57; P59; P63; P68; P70; P78; P80; P84; P85; P88; P90; P94; P102; P113; P114; P116)	59
Rentabilização das experiências e conhecimento das crianças para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.	15 (10%) (E8; E16; E17; E19; E23; E35; E49; E56; E57; E63; E68; E94; E96; E97; E116)	15 (12%) (P4; P17; P47; P48; P56; P65; P77; P82; P87; P88; P98; P105; P106; P111; P121)	30
Integração das vivências e do meio envolvente no currículo.	16 (11%) (E4; E5; E10; E34; E64; E69; E76; E84; E86; E91; E98; E100; E103; E104; E105; E148)	19 (16%) (P11; P19; P26; P30; P32; P51; P53; P58; P59; P60; P67; P69; P71; P79; P86; P100; P101; P103; P114)	35
Integrar os documentos orientadores nas práticas pedagógicas (OCEPE, Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, ...).	7 (5%) (E36; E51; E54; E96; E98; E103; E121)	2 (2%) (P33; P68)	9
Trabalhar por temas globalizantes.	0	1 (1%) (P40)	1
Implementar os Domínios de Autonomia Curricular (DAC).	0	1 (1%) (P14)	1
Rentabilizar tudo aquilo que temos.	1 (1%) (E53)	0	1
Metodologia que implica flexibilidade pedagógica.	1(1%) (E67)	0	1
Guião para a ação pedagógica.	1 (1%) (E80)	0	1

Os resultados expostos evidenciam uma diversidade de conceções sobre Integração Curricular, umas mais plurais, outras mais circunscritas a uma dimensão ou ideias específica.

Nesta nossa análise, optamos por aludir, também, apenas às três categorias de resposta com frequências mais elevadas.

Assim, destacam-se as referências diretas e explícitas à “Articulação entre diferentes

áreas de conteúdo”, como concepção e prática de Integração Curricular, feitas por 76 Educadores de Infância (50%) e de 58 Professores do 1.º CEB (48%). As transcrições abaixo ilustram esta tendência de resposta:

“A Integração Curricular pressupõe a organização das aprendizagens baseada na articulação dos saberes (...). O estabelecimento de relações entre as diferentes áreas curriculares proporciona às crianças a descoberta e a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se inter-relaciona” (E2).

“É pensar globalmente, onde em cada assunto/tema/história...se consegue promover aprendizagens articulando todas as áreas curriculares” (E24).

“A Integração Curricular refere-se ao processo de conectar diferentes áreas de estudo dentro do currículo escolar, promovendo uma abordagem mais holística e interdisciplinar da aprendizagem” (P72).

“Digamos que a Integração Curricular deve ter em vista duas vertentes: vertical, que visa garantir que os alunos desenvolvam as competências e habilidades necessárias para progredir de um nível para o outro; horizontal, que visa as relações e articulação entre as diferentes disciplinas, dentro de um mesmo nível de ensino, de modo a garantir que os alunos compreendam as relações entre as diferentes áreas do conhecimento (...)” (P94).

Esta perspectiva vai ao encontro da integração do conhecimento defendida por Beane (2003; 2002), designada como integração das áreas curriculares por Alonso (2002a; 2002b; 2001; 1998) por Pombo et al., (1994) como integração disciplinar. Esta mesma associação imediata entre o Integração Curricular e articulação/interligação das áreas do saber foi também prevalente no estudo desenvolvido por Coelho (2016).

Prosseguindo na nossa análise, verificámos ainda respostas de 96 docentes (63 Educadores, 42% e 33 Professores, 27%) que identificam a Integração Curricular com “Inclusão e adaptação do currículo às necessidades/ interesses das crianças/ alunos, do grupo/turma”.

“A Integração Curricular permite que as crianças tenham um papel ativo nas áreas de desenvolvimento de acordo com as suas necessidades e interesses” (E20).

“Realizar um trabalho que envolva o currículo formal e o gosto das crianças. Criar aprendizagens que vão ao encontro [das] suas necessidades e gostos (...)” (E138).

“Os temas devem ser desenvolvidos sempre que façam sentido para a turma, mediante as características dos alunos e as suas necessidades ou motivações” (P99).

“É a forma de tornar o ensino / aprendizagem mais motivador, partindo dos interesses dos alunos, integra-se e leva-se o aluno a aprofundar os seus conhecimentos” (P111).

Esta tendência de resposta poderá evidenciar uma ideia de Integração Curricular associada à inclusão educativa e/ou adaptações curriculares. Esta perspetiva pode comportar alguns aspetos referentes às dimensões de integração das experiências (Beane, 2002), integração dos alunos (Alonso, 2002a; 2002b), ainda que numa perspetiva redutora dos seus propósitos e potencial. A associação entre o conceito de Integração Curricular e o trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais foi também identificada por Machado (2015).

Nesta sequência, destacamos, ainda, as respostas que tendem a identificar a Integração Curricular com práticas promotoras da “Participação ativa das crianças/alunos nos próprios processos de ensino-aprendizagem”, com 50 (33%) respostas de Educadores de Infância e 30 respostas (25%) de Professores do 1.º CEB, exemplificadas nas seguintes transcrições:

“Integrar um currículo construído cooperativamente com as crianças em que elas são agentes do seu próprio currículo, operacionalizando-o de forma a tornar-se o mais abrangente” (E47).

“Pretende-se que as crianças tenham sempre um papel ativo, sejam parte integrante na organização e planificação dos temas/ assuntos a abordar como forma de construírem o seu saber tendo em conta as suas possibilidades natas” (E77).

“A Integração Curricular é (...) colocar os alunos no centro da aprendizagem, para que eles participem ativamente e se desenvolvam (...) nas várias dimensões: intelectual, física, afetiva, social, ética, moral etc.” (P43).

“Integração Curricular é tentar integrar o currículo nos conhecimentos que os alunos já têm, aprofundando conhecimentos e tornando o aluno uma peça fundamental para adquirir e desenvolver o seu próprio conhecimento” (P48).

Esta perspectiva parece aludir mais claramente a práticas promotoras da ação, interação e participação das crianças/alunos na construção do conhecimento, defendida pelos autores de referência estudados (Alonso, 2002a; 2002b; 2001; 1998; 1996; Alonso et al., 2002; Beane, 2003; 2002, entre outros). Esta prática poderá potenciar a Integração Curricular nas suas múltiplas dimensões, contemplando dinâmicas de trabalho promotoras da integração das áreas/domínios do saber, em articulação com as experiências pessoais e as vivências e *backgrounds* sociais das crianças/alunos. Consideramos que este envolvimento das crianças/alunos no desenvolvimento do currículo está na base da construção de uma educação realmente democrática, integradora, contextualizada e significativa.

Finda a análise e discussão dos resultados, apresentamos, em seguida, algumas conclusões e limitações do estudo desenvolvido.

3.5. Conclusões e limitações do estudo

Desenvolvemos o presente estudo com o intuito de aprofundar o conhecimento e a reflexão sobre a forma como os Educadores de Infância e os Professores do 1.º CEB compreendem e concetualizam a Integração Curricular na sua ação pedagógica.

No inquérito por questionário realizado – que contou com um total de 273 participantes (151 Educadores de Infância e 122 de Professores do 1.º CEB) – foi-nos possível apurar que perto da totalidade dos participantes (99%) refere considerar a Integração Curricular importante para a promoção de aprendizagens significativas.

Nesta sequência, procurámos conhecer as representações dos participantes acerca das dimensões de Integração Curricular privilegiadas na sua ação pedagógica. Os resultados obtidos, globalmente considerados, sugerem que, tanto Educadores, quanto Professores, tendem a privilegiar nas suas práticas as seguintes dimensões: a integração das experiências (Beane, 2002); a integração dos alunos (Alonso, 2002a; 2002b; 2001; 1998) – declarando, sobretudo, identificar-se com o desenvolvimento de atividades que privilegiam a ação, a participação e o envolvimento do aluno/ criança como sujeito ativo na sua própria aprendizagem –; a integração do conhecimento (Beane, 2002); e a integração das áreas disciplinares (Alonso, 2002a; 2002b; 2001; 1998), aludindo sobretudo à articulação da diversas áreas/domínios e à prática da interdisciplinaridade.

Estas perspectivas de Integração Curricular são também valorizadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, et al., 2016) e no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (d'Oliveira Martins, 2017), destacando-se a importância do envolvimento da criança/aluno na própria aprendizagem, visando a promoção da autonomia,

Do raciocínio e pensamento crítico, da resolução de problemas e criatividade. Contudo, estes referenciais curriculares destacam, também, a dimensão da integração social, menos representada nas respostas dos participantes neste estudo.

Neste sentido, gostaríamos de reforçar que, durante as nossas práticas procurámos sempre desenvolver dinâmicas de trabalho centradas na ação/participação e colaboração das crianças/alunos, promotoras da articulação e contextualização das aprendizagens, com referência aos contributos das diversas áreas/domínios de conteúdo e em estreita relação com os conhecimentos prévios, experiências pessoais e vivências sociais dos aprendentes. Acreditamos que apenas assim se desenvolve um ensino-aprendizagem verdadeiramente democrático, inclusivo e significativo. Tal como refere Beane (2002),

a Integração Curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas [...]. Serve os jovens para quem o currículo é dedicado e [...] diz respeito à análise activa e à construção de significados [...] [ressuscitando] a ideia de democracia através da sua centralização nos problemas, dos seus usos do conhecimento e do seu enquadramento participativo. (p. 29)

Nesta sequência, apurámos, ainda, que ambos os grupos de profissionais destacam, no que respeita a práticas de Integração Curricular, a importância de dinâmicas de envolvimento e/ou participação dos pais/ familiares e de diálogo partilhas/apresentações/debates em grande grupo. Dinâmicas estas que também reforçam o papel ativo das crianças/alunos, contemplando o seu contexto sociofamiliar e oferecendo possibilidades de exploração articulada das diversas dimensões de Integração Curricular estudadas (Alonso, 2002a; 2002b; 2001; 1998; 1996; Beane, 2003; 2002).

Contudo, mesmo neste cenário, constatámos que a maioria dos participantes (60% no total) declara sentir constrangimentos ocasionais na operacionalização da Integração Curricular e 3% refere mesmo que esta não é fácil de operacionalizar. Em sequência, apurámos como principal constrangimento indicado pelos participantes a falta de tempo. Estas respostas poderão indicar uma visão pouco flexível do currículo e das dinâmicas de trabalho promotoras de Integração Curricular. Nas nossas práticas, foi possível constatar que todo o tempo investido nas dinâmicas de diálogo, jogo, planificação com o grupo/turma e trabalho colaborativo, compensou largamente pelo facto de termos potenciado uma compreensão mais ampla e rica, contextualizada e significativa das realidades em estudo.

Neste enquadramento, no que respeita às conceções dos participantes sobre Integração Curricular, apurámos que, quando questionados sobre “Que conselhos daria a um colega que pretenda aprofundar as suas práticas de Integração Curricular?”, os participantes remeteram para a procura de “Formação e atualização profissional”; a importância de “Ouvir e envolver/valorizar as crianças/alunos, a turma/grupo no processo de aprendizagem” e o “Trabalho colaborativo com os colegas”. Na sequência, na resposta à solicitação “Resuma o que entende por Integração Curricular”, os inquiridos expressam as suas ideias realçando a “Articulação entre diferentes áreas de conteúdo”; a “Inclusão e adaptação do currículo às necessidades/ interesses das crianças/ alunos, do grupo/turma” e a “Participação ativa das crianças/alunos nos próprios processos de ensino-aprendizagem”.

Globalmente considerada, esta prevalência de respostas abre caminho à reflexão sobre o papel ainda a desempenhar pela formação inicial e contínua de docentes neste âmbito. Entendemos que importa favorecer o conhecimento mais aprofundado e a compreensão mais ampla sobre o potencial da Integração Curricular, nas suas múltiplas dimensões.

Por outro lado, destaca-se, também, a concordância com considerações e práticas diversas feitas ao longo de todo este trabalho, sustentadas pela bibliografia da especialidade, que apontam para a importância da valorização da criança/aluno (ação, participação), bem como para práticas de colaboração profissional, no que respeita à promoção da Integração Curricular, considerada nas suas múltiplas dimensões. Em destaque permanece a ideia da Integração Curricular como prática estruturante para a promoção de aprendizagens significativas e como pilar de uma educação verdadeiramente democrática (Alonso, 2002a; 2002b; 2001; 1998; 1996; Beane, 2003; 2002).

Como limitações deste estudo poderemos identificar que teria sido interessante realizar um cruzamento entre algumas respostas, no sentido de verificarmos melhor a consistência das representações dos inquiridos. Fica a sugestão para aprofundamento futuro.

Finda a apresentação, análise e reflexão acerca dos dados recolhidos, importa, ainda, apresentar as considerações finais deste Relatório de Estágio.

Considerações Finais

No presente Relatório de Estágio, apresentámos e analisámos os percursos formativos vivenciados nos Estágios Pedagógicos I e II, desenvolvidos na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, respetivamente.

Ambos os Estágios Pedagógicos foram fundamentais na nossa formação, tendo um impacto direto no nosso desenvolvimento profissional e pessoal, funcionando como contextos propícios à mobilização de conhecimentos e fundamentos abordados ao longo da Licenciatura e do Mestrado, bem como ao desenvolvimento de novos conhecimentos e competências essenciais ao desempenho profissional docente e à reflexão no sentido da melhoria contínua das nossas próprias práticas.

Neste enquadramento e na sequência da nossa ação educativa, optámos por aprofundar conhecimentos, refletir e desenvolver uma melhor compreensão sobre a Integração Curricular, considerando a riqueza da sua natureza multidimensional, bem como o potencial dos processos de ensino e de aprendizagem que lhes estão associados.

Acreditamos no potencial das práticas de Integração Curricular para a promoção de aprendizagens significativas, considerando a interação das áreas/domínios do conhecimento com a diversidade de experiências e *backgrounds* sociais das crianças/alunos e com o meio como poderosos catalisadores de aprendizagens ativas e contextualizadas. Importa, então, a reflexão sobre a natureza da ação a desenvolver pelos Educadores/Professores, de forma intencional, planeada e contextualizada, no âmbito da Integração Curricular, atendendo ao carácter globalizante e integrador que marca o currículo tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB.

Também a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) destaca a importância fundamental da Integração Curricular, nomeadamente, para a promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade. Assim, destaca-se que a implementação da Integração Curricular no Ensino, ao favorecer a interconexão de saberes, promove uma abordagem holística que transcende as disciplinas tradicionais e facilita a compreensão complexa de temas relevantes para a criança/aluno. Complementarmente, considera-se que esta prática, por sua vez, incentiva a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de competências críticas e sociais, preparando-os para os desafios do século XXI.

Assim, à luz dos princípios da Declaração de Incheon, e dos referenciais curriculares vigentes, a Integração Curricular constitui uma ferramenta essencial para garantir que todas as vozes sejam ouvidas e que cada aluno tenha a oportunidade de alcançar o seu potencial máximo

dentro de um ambiente educativo inclusivo e diversificado (UNESCO, 2015).

Nos Estágios Pedagógicos desenvolvidos, foi possível planificar e desenvolver um vasto conjunto de experiências de aprendizagem, privilegiando a participação ativa das crianças/alunos e considerando as suas características, interesses, necessidades, experiências e vivências na exploração articulada das diversas áreas/domínios do currículo. Assim, tivemos, também, a oportunidade de explorar amplamente a temática em aprofundamento neste Relatório, desenvolvendo dinâmicas diversificadas de trabalho promotoras da Integração Curricular nas suas diversas dimensões (Alonso, 2001; Beane, 2002). Neste cenário, a nossa experiência da Educação Pré-Escolar faz destacar a riqueza das dinâmicas subjacentes às rotinas da sala de atividades (nomeadamente, das rotinas de acolhimento), das dinâmicas de diálogo em grande grupo (a propósito das temáticas abordadas e da organização do trabalho na sala de atividades), da dinamização de jogos e da planificação colaborativa com as crianças. O trabalho desenvolvido no 1.º CEB evidencia, também, a importância estruturante das dinâmicas de diálogo em grande grupo, de trabalho colaborativo em pequenos grupos (envolvendo pesquisa, partilha de ideias, seleção de informação e apresentações à turma/comunidade educativa), de desenvolvimento de jogos, bem como de planificação colaborativa de atividades com o grupo turma.

Assim, consideramos que as nossas práticas pedagógicas contribuíram para a promoção de aprendizagens integradas e contextualizadas, tanto no que respeita à dimensão da integração interdisciplinar das áreas/domínios do conhecimento (Beane, 2002; Dinis, 2015; Pombo, 2003; Pombo et al, 1994; Sebarroja, 2001), quanto às dimensões de integração de experiências e de integração social (Beane, 2002) – fundamentais para a construção de aprendizagens ativas e significativas, promotoras de competências estruturantes (d'Oliveira Martins, et al, 2017; Lopes da Silva et al, 2016).

Assim, a Integração Curricular possibilita uma abordagem ampla e contextualizada do currículo escolar, ao colocar o aluno no centro dos processos de aprendizagem (Alonso, 2002, 2001; Beane, 2002).

Neste quadro, e em complementaridade, considerámos relevante aprofundar o conhecimento e a compreensão acerca das representações de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as dimensões e dinâmicas de abordagem à Integração Curricular. Para tal, desenvolvemos um estudo, com recurso ao inquérito por questionário, criado e disponibilizado aos participantes através da plataforma *Google Forms*. Assim, constatámos que quase a totalidade dos 273 participantes declara que a Integração Curricular é relevante para a promoção de aprendizagens significativas, resultados que

consideramos animadores. Aprofundando a nossa análise, verificámos que, tanto os Educadores, quanto os Professores participantes destacaram práticas relacionadas com a valorização da participação ativa das crianças/alunos, integradoras das suas experiências, e com à importância da articulação e interação das áreas/domínios do saber.

Os inquiridos declararam, ainda, privilegiar dinâmicas de trabalho com foco no envolvimento/participação dos pais/familiares das crianças/alunos, diálogos e debates em grande grupo e partilhas/apresentações orais. Estas tendências de resposta vão ao encontro das orientações e recomendações estabelecidas nos referenciais curriculares, os quais enfatizam a importância da participação ativa das crianças/alunos como ponto de partida para aprendizagens significativas.

Contudo, 60% dos participantes declarou sentir, por vezes, constrangimentos na operacionalização de práticas de Integração Curricular, nomeadamente, a falta de recursos/materiais, formação e tempo (Educadores de Infância) e a falta de tempo (Professores do 1.º CEB). Neste mesmo ponto, verificámos que os Educadores referiram também o comportamento difícil/problemático do grupo/turma e as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos/crianças como constrangimentos à Integração Curricular e os Professores fazem referência às dificuldades de aprendizagem de alguns alunos/crianças e à pouca flexibilidade do currículo formal. Estas respostas poderão indicar conhecimentos superficiais sobre as potencialidades das diversas dimensões de Integração Curricular (Beane, 2002; Alonso, 2002a; 2002b), no que respeita à promoção de aprendizagens inclusivas, motivadoras e com significado pessoal e social para as crianças/alunos. Aqui, poderá haver lugar para esclarecimento e aprofundamento em formação inicial e contínua de docentes, pois a procura de formação/atualização profissional é a principal recomendação que a maioria dos inquiridos faz a colegas docente que pretendam aprofundar as suas práticas de Integração Curricular.

Em última análise, procedemos ainda a um levantamento de conceções dos participantes sobre a Integração Curricular. Neste particular, constatámos que predominam perspectivas associadas à articulação das áreas do conhecimento, seguidas da identificação com práticas de inclusão e adaptação do currículo às necessidades/interesses das crianças/alunos e à promoção da participação ativa das crianças/alunos nos próprios processos de aprendizagem. Destacamos a globalidade destes resultados como muito positivos, considerando a relevância atribuída à participação ativa das crianças/alunos nos próprios processos de ensino-aprendizagem. Contudo, alguns aspetos suscitam reflexão, reiterando haver ainda lugar na formação inicial e contínua de docentes para o aprofundamento do conhecimento e da compreensão sobre o potencial das múltiplas dimensões da Integração Curricular.

Complementarmente, destacamos ainda o importante papel a desempenhar pela colaboração profissional entre docentes, reconhecendo que a partilha de experiências, ideias e materiais promove a melhoria das práticas docentes e sustenta a inovação pedagógica. Roldão (2007) realça que a colaboração profissional é essencial à construção de práticas de qualidade, destacando a relevância da construção de uma cultura de colaboração nas instituições educativas.

Os Estágios Pedagógicos e a elaboração do presente Relatório de Estágio proporcionaram contextos valiosos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional, que entendemos como um percurso contínuo de aprendizagem ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Universidade Aberta.
- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). *Integração e Relevância Curricular*. In F. Sousa, Alonso, L., Roldão, M. (Eds.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 53-72). Almedina.
- Alonso, L. (1994). *A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola: Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a prática da Inovação/ Formação*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2000). *Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da Mudança*, *Revista Território Educativo*, 7, 33-42.
- Alonso, L. (2001). *A Abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas nas Escola Básica*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2002a). *Contributos para a fundamentação de um currículo integrado*. In M. Fernandes (Org.), *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em Educação*. (p. 109-120). Edições Colibri/ Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Alonso, L. (2002b). *Para uma teoria compreensiva sobre a Integração Curricular: O contributo do projeto “Procur”*. *Infância e educação: Investigação e Práticas*, *Revista do GEDEI*, 5, 62-88.
- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. IEC- Universidade do Minho.
- Alonso, L., Magalhães, M., Portela, I., & Lourenço, G. (2002). *Projecto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas*. Campus de Gualter: Centro de Estudos da Crianças.
- Alonso, L.; Ferreira F.; Santos, M.; Rodrigues, M. & Mendes, T. (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto Editora.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). *A entrevista na investigação educacional*. In Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amorim, E. (2005). Expressão Artística. In Silva, C. D., Santos, D., Amorim, E., Oliveira, J., Lopes, M., Campos, M., & Machado, R. F. (2005). *A criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o mundo. Série fundo do milénio para a primeira infância cadernos pedagógicos*, 2, pp 19-37.
- Azevedo, J., Silva, A. S., & Fonseca, A. M. (2000). Valores e Cidadania: a coesão social, a construção identitária e o diálogo intercultural. Em *Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades*.
- Beane, J. A. (2002). Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática. Didáctica Editora.
- Cardona, Maria João (Coord.); Lopes da Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. ME/DGE. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Cerezo, S. (1997). Enciclopédia de educação Infantil–Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar. *Vol. III. Nova Presença, Lda*.
- Coelho, C. P. F. (2016) Práticas de integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: exploração das potencialidades do jogo pedagógico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10400.3/4345>](http://hdl.handle.net/10400.3/4345).
- Corsaro, W.A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Costa, S. (2022). O jogo como mediador de aprendizagens no contexto do 1º ciclo do Ensino Básico (Doctoral dissertation).
- de Sá, N. P., Sol, G. V., & Ferreira, V. A. (2021). A importância da relação escola, família e comunidade. *Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas*, 29, 16-16.
- Dewey, J. (2002). A escola e a sociedade: a criança e o currículo. *Relógio d'Água*.
- Dias, A., Santos, F., Figueiredo, I., Santos, J., Carreto, N., Silva, R. & Passos, S. (2019). Referencial de Educação do Consumidor.
- Dinis, R. (2015). Integração Curricular e Interdisciplinaridade: o Papel das Escolas e dos Professores, 19-31. In Garrão, A. P. D. O., Dias, M. J. S. R., & Teixeira, R. E. C. (2015). *Investigar em educação matemática: diálogos e conjunções numa perspetiva interdisciplinar*. Letras Lavadas.
- Fernandes, C. (2016). Promoção do envolvimento dos alunos no processo educativo: um desafio para a escola contemporânea. *Revista Portuguesa de Educação*, volume 29, n.º 2, pp. 179-196.
- Fidalgo, A. A. G. (2010). *Pedagogia da construção: Contributos para a inovação educacional*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos Professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica na escola. Porto Editora.
- Freixo, M.J.V. (2011). Metodologia científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas. (pp. 192-213). Instituto Piaget.
- Gaspar, M.I. & Roldão, M.C. (2007). Elementos do Desenvolvimento Curricular. Universidade Aberta.
- Horta, M. H. (2016). Linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática. Psicosoma.
- Kishimoto, T. M. (2017). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Cortez editora.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A. Morgado, J., Esteves, M., Rodrigues, M., Costa, N., Figueiredo, C. (2011). Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos. In Sá Neves, C. (coord.) (2011). *Livro de Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Volume II. Instituto Politécnico da Guarda.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto I – Aprender por projectos centrados em problemas*. Afrontamento.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. ME/DGE.
- Machado, Mónica Medeiros. "Experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico". 2015. VIII, 115 p. (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2015.
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, J. B. (1996). Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Semina: Ciências Sociais E Humanas*, 17(3), 266–273. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.1996v17n3p266>
- Mateus, M. N. E. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3 (2), 3-16.
- ME/DGE (2017). Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Menezes, L. (2012). *A Matemática nos Primeiros Anos: Reflexões sobre o Ensino de Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Wak Editora.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2021a). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 4.º ano - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. República Portuguesa.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2021b). *Aprendizagens Essenciais de Português – 4.º ano - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. República Portuguesa.
- Moreira, A.C., Santos, H. & da Silva Coelho, I. (2014). A música na sala de aula-a música como recurso didático. *Unisanta Humanitas*, 3(1), 41-61.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo*. SINPRO-SP.
- Oliveira, L. C, & Moura, D. G. (2005). Projeto Trilhos Marinhos – uma abordagem de ambientes não-formais de aprendizagem através da Metodologia de Projetos. *Revista Educação e Tecnologia*, 10 (2), 46-51.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ARTMED.
- Piletti, C. (1987). *Didática geral*. Ática.
- Pombo, O. (1994). Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade. In: Pombo, O.; Guimarães, H.M. e Levy, T. (1994). *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Texto.
- Pombo, O. (2004). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v.1, n.1, p.3-15.
- Pombo, O. (2008). Epistemologia da Interdisciplinaridade. *Ideação*, 10(1), p. 9-40. <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4141>
- Pombo, O. (2021). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Alêtheia Editores.
- Pombo, O.; Guimarães, H.M. e Levy, T. (1994). *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Texto.
- Quirino, V. L. (2011). *Recursos didáticos: fundamentos de utilização*. Campina Grande.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Roldão, M. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do Professor*. Fundação Manuel

Leão.

- Roldão, M. D. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos Professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M.C. (2003). Diferenciação Curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis. Porto Editora
- Santos, O. K. C., & Belmino, J. F. B. (2013). Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. *Fórum internacional de pedagogia*, 5.
- Sebarroja, J.C. (2001). A Aventura de Inovar: A mudança na escola. Porto Editora.
- Serrano, P. & de Luque, C. (2015). Competências do desenvolvimento global que estão relacionadas com a motricidade fina. In Serrano, P. & de Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina – Desenvolvimento, problemas e estratégias*. PAPA-LETRAS. pp. 45-70.
- Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf
- Sousa, F. (2010). Diferenciação Curricular e Deliberação Docente. Porto Editora.
- Sousa, F., Alonso, L. e Roldão, M. C. (Orgs.) (2013). Investigação para um currículo relevante. Almedina.
- Souza, S. (1992). Do conceito à imagem. Fundamentos do design de pictogramas. [Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo].
- Teixeira, R. E. C. (2017). Ensino da Matemática: A abordagem de Singapura para o ensino-aprendizagem da Matemática. *Atlântico Expresso*, 17-17.
- Valente, J. A. (2003). O Uso do Computador na Educação: Novas Possibilidades de Ação. Cortez Editora.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. (2001). Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (2001). Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e professor de 1.º ciclo. Diário da República, n.º 201/2001–I Série.
- Despacho Normativo n.º 1-A/2019, de 5 de fevereiro (2019). Disponível em:

<https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/120143409/details/maximized>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). Diário da República: I série, n.º 237/1986.

Anexos

Anexo I – Inquérito por questionário

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário insere-se no âmbito do Relatório de Estágio intitulado “Integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Dimensões e Dinâmicas”, em desenvolvimento no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. É garantida a confidencialidade de todos os elementos recolhidos, assim como o anonimato dos inquiridos. Os dados recolhidos serão utilizados no Relatório de Estágio e em comunicações e publicações científicas decorrentes deste.

Gratas pela sua colaboração,

Marta Teixeira

Raquel Dinis

Caracterização dos participantes

1. Sexo:

Feminino.

Masculino.

2. Anos de serviço

Menos de 5 anos.

De 16 a 20 anos.

De 5 a 10 anos.

De 21 a 24 anos.

De 11 a 15 anos.

Mais de 25 anos.

3. Idade

23 aos 30 anos.

41 aos 50 anos.

31 aos 40 anos.

Mais de 50 anos.

Percurso do questionário para Educadores de Infância

4. Lecionação: Contexto

Creche.

Jardim de Infância.

5. Faixa etária em que leciona

- Grupo composto por crianças da mesma idade. (segue para a questão 5.1.)
- Grupo composto por crianças com diferentes idades. (segue para a questão 5.2.)

6.1. Indique a idade das crianças do seu grupo.

6.2. Indique as idades das crianças do seu grupo.

Percurso do questionário para Professores do 1.º CEB

4. Ano de escolaridade em que leciona

- 1.º ano.
- 2.º ano.
- 3.º ano.
- 4.º ano.
- Grupo com 2 ou mais anos de escolaridade. (Segue para a questão 4.1.)
- Outro: _____.

4.1. Indique os anos de escolaridade do seu grupo.

5. Cargo/ função desempenhada:

- Docente titular.
- Substituição e/ou apoio.
- Apoio especializado.
- Outra: _____.

A Integração Curricular na Educação Pré-Escolar/ no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Considera a Integração Curricular importante para a promoção de aprendizagens significativas, junto das crianças/ dos alunos?

- Sim.
- Não.

2. Integração Curricular implica: (selecione **apenas 3 opções**)

- Articular as diversas áreas/ domínios de conteúdo/ áreas disciplinares.
- Contextualizar os temas/ aprendizagens com referência ao meio sociocultural envolvente.
- Desenvolver atividades que envolvam a criança/o aluno na comunidade / meio (físico e social) local.
- Desenvolver atividades que privilegiam a ação, a participação e o envolvimento da criança/ do aluno como sujeito ativo na sua própria aprendizagem.

- Estimular / promover aprendizagens/competências em diversas áreas/domínios/ áreas disciplinares, através de uma mesma atividade.
 - Explorar aspetos da comunidade em que a criança/ o aluno se insere.
 - Partir dos conhecimentos prévios das crianças/ dos alunos.
 - Relacionar as diversas áreas/temas/ conteúdos/ áreas disciplinares com o quotidiano das crianças/grupo/ alunos/turma.
 - Relacionar os temas/atividades/ conteúdos/ áreas de forma interdisciplinar.
 - Outra: _____.
3. Na sua ação pedagógica, que **dinâmicas privilegia** para promover a Integração Curricular? Assinale com X as opções que se adequam às suas práticas.
- Análise de questões-problema/ dilemas.
 - Partilhar e/ou apresentações orais pelas crianças/ pelos alunos.
 - Dinamização de debates em grande grupo.
 - Dinamização de jogos e/ou puzzles.
 - Hora do Conto/ Exploração de obras literárias.
 - Planificação colaborativa com outros docentes.
 - Planificação elaborada em conjunto o grupo de crianças/ com a turma.
 - Elaboração de Portfólios.
 - Realização de cartazes/ posters colaborativos pelas crianças/ pelos alunos.
 - Realização de mapas conceptuais com as crianças/ os alunos.
 - Realização de maquetes com as crianças/ os alunos.
 - Realização de experiências científicas.
 - Realização de nuvem de palavras / chuva de ideias.
 - Rentabilização das T.I.C para pesquisas com as crianças/ os alunos.
 - Rotinas do grupo (ex.: acolhimento, marcação de presenças, exploração do calendário, registo do tempo atmosférico, etc.) / Rotinas
 - Envolvimento/ participação dos pais/familiares na realização de atividades/tarefas com as crianças/ os alunos.
 - Abordagem por temas globalizantes.
 - Trabalho por projeto.
 - Trabalhos de pesquisa.
 - Visitas de estudo.
 - Exploração de canções / músicas.

- Dramatizações e mímicas.
- Tempo de exploração das áreas/ cantinhos da sala pelas crianças.

Outras: _____

4. Para mim, a Integração Curricular é muito fácil de operacionalizar.
- Sim. (Segue para a **questão 6**)
 - Não. (Segue para a **questão 5**)
 - Às vezes. (Segue para a **questão 5**)
5. Na sua opinião, que constrangimentos identifica na implementação de práticas de Integração Curricular?
- Falta de formação sobre a temática.
 - Falta de tempo.
 - Falta de materiais/ recursos.
 - Pouca flexibilidade do currículo formal.
 - Comportamento difícil/ problemático do grupo.
 - Dificuldades de aprendizagem de algumas crianças do grupo.
 - Falta de coordenação entre os docentes.
 - Outra: _____
6. Que conselhos daria a um colega que pretenda aprofundar as suas práticas de Integração Curricular?

Resuma o que entende por “Integração Curricular”

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal



2024

REI

Integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB: Dimensões e dinâmicas

Marta Sofia Almeida Teixeira