



**Instituto Politécnico de Santarém**

**Escola Superior de Educação**

**Investigação na Prática de Ensino Supervisionada**

**Ensinar e aprender através das  
Inteligências Múltiplas (IM): estudo de  
caso numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo  
do Ensino Básico**

**Relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre  
na área da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico**

**Inês Filipa Ferreira Anastácio**

**Orientadora: Professora Doutora Sónia Seixas**

**Junho, 2018**



Aos meus avós,  
Antônio, *in memoriam*, e Albertina.



## **Agradecimentos**

Em breves linhas, expresso o meu sincero agradecimento a todas as pessoas que contribuíram (direta ou indiretamente) a fim de proporcionar um percurso de desenvolvimento profício - ao nível pessoal, académico e, futuramente, profissional -, de modo a chegar a bom porto.

À minha orientadora, Professora Sónia Seixas, pela oportunidade de poder trabalhar uma temática tão enriquecedora, assim como pela exigência, sugestões e disponibilidade demonstrada em todo este processo.

Às educadoras/professoras cooperantes, pelo acolho e orientação. Em particular, agradeço à professora cooperante que, gentilmente, participou no estudo que aqui se apresenta, bem como pela sua disponibilidade, não esquecendo a simpatia da turma.

Aos professores da Escola Superior de Educação, pelas aprendizagens proporcionadas. Pelas mesmas razões, agradeço aos professores da Escola Superior de Educação de Torres Novas (Licenciatura em Educação Básica). Uma palavra de apreço, em jeito de reconhecimento, tanto à Professora Doutora Sandrina Esteves, pelo rigor, incentivo e espírito de perseverança incutidos, como à Professora Doutora Elvira Ferreira, pela sabedoria, rigor e exemplo do que é ser-se Professor.

Aos meus, a quem também dedico este trabalho, a minha família. Aos meus pais, São e Vasco, por confiarem e proporcionarem todas as condições, para que este sonho fosse possível; uma palavra de apreço muito especial à minha mãe, pela presença, paciência e apoio incondicional. Ao meu irmão, Nuno, por toda a ajuda e bons momentos.

Às colegas, pela boa disposição, crítica construtiva e conselhos ao longo deste percurso. Aos amigos, a todos aqueles com quem me cruzei ao longo da vida e que, de alguma forma, me inspiram a ser e fazer melhor. Uma nota especial de agradecimento à Cláudia, pelo auxílio na revisão pontual de um aspeto técnico relativo ao presente relatório.

A todas as Crianças que tive o privilégio de conhecer e contactar, pelo carinho com que sempre me receberam e pelas aprendizagens proporcionadas.

Bem hajam!



## Resumo

### **Ensinar e aprender através das Inteligências Múltiplas (IM): estudo de caso numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

O objetivo do presente relatório assenta na análise do trabalho desenvolvido nas Práticas de Ensino Supervisionadas, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na primeira parte, caracterizam-se as práticas pedagógicas e reflete-se sobre as aprendizagens adquiridas. Na segunda, apresenta-se um estudo cuja temática emergiu da própria prática.

O estudo assume uma abordagem qualitativa, traduzindo-se num estudo de caso no qual se implementou a metodologia de ensino-aprendizagem multimodal - à luz da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner. Com efeito, o estudo implicou a dinamização de um conjunto de atividades numa turma do 3.º ano de escolaridade, composta por 24 alunos. As técnicas de recolha de dados consistiram na observação dos alunos durante a realização das atividades (com recurso a uma tabela de avaliação das mesmas) e a própria dinamização, na análise dos trabalhos realizados pelos alunos, na aplicação de um inquérito por questionário aos alunos e na realização de uma entrevista à docente cooperante.

Os resultados suportam o contributo da Teoria das Inteligências Múltiplas para a construção de uma prática pedagógica na qual as potencialidades do aluno são colocadas em primeiro plano, a fim de se promover uma aprendizagem integrada, significativa e contextualizada. As atividades propostas viabilizaram a interação entre alunos, bem como a sua exploração de modo mais autónomo. Por meio da observação participante e análise do questionário aplicado à turma concluímos que, a atividade que suscitou maiores dificuldades foi a construção de puzzles e, no plano oposto, destacamos a realização do questionário online, por ter reunido a preferência da turma. Na generalidade, a turma prefere o trabalho em grupo, pois permite-lhes a cooperação e troca de ideias. As atividades preferidas são as de Expressão Plástica, Dramática e Corporal, em oposição às de produção de texto e esquemas.

O processo de seleção e/ou produção de materiais auxiliares à aprendizagem sugere maior critério por parte do professor, a fim de se mobilizarem as diferentes inteligências e cumprirem os objetivos definidos.

**Palavras-chave:** 1.º Ciclo do Ensino Básico, Aprendizagem significativa, Autonomia, Inteligências Múltiplas, Metodologia multimodal.



## **Abstract**

### **Teach and learn through Multiple Intelligences (MI): case study in a third grade class of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education.**

The aim of this report consists in analysing the work carried out in Supervised Teaching Practice, in the ambit of Master in Preschool Education and Teaching of the First Cycle of Basic Education. In the first part, the pedagogical practices are characterized and the learning acquired is reflected. Then, a study whose theme emerged from my own practice, is presented in the second part of the report.

The study takes a qualitative approach resumed in a case study in which was implemented the teaching-learning multimodal methodology - according to the Multiple Intelligences Theory, by Howard Gardner. In fact, the study implied dynamizing a set of activities with a third grade class composed by 24 students. Data collection consisted, firstly, in observing the students during the activities (using a table to evaluate them) and the energizing itself. Secondly, the work done by them was analysed, they also answered a survey and the cooperative teacher was interviewed.

The results support the contribution of the Theory of Multiple Intelligences for the construction of a pedagogical practice in which students' capabilities are put in first place, in order to promote an integrated, meaningful and contextualized learning. The activities made the interaction among students viable as well as promoting their exploration in a autonomous way. Through participant observation and analyses of the survey applied to the class, we conclude the activity that aroused most students' difficulties was the construction of puzzles and, on the other hand, the execution of the survey on the online platform *Kahoot!*, by having gathered the preference of the class. In general, the class prefer to work in groups, because it allows them cooperate and exchange ideas. The tipology of favourite activities of the class are Visual, Dramatic and Kinesthetic Expressions, contrary to the production of text and diagrams.

The selection process and/or production of auxiliary materials for learning suggests a greater criteria by the teacher, in order to mobilise the different intelligences and meet the defined objectives.

**Keywords:** 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, Autonomy, Meaningful learning, Multimodal methodology, Multiple Intelligences.



## Índice geral

Agradecimentos.....	v
Resumo .....	vii
Abstract.....	ix
Índice de quadros .....	xiii
Índice de figuras .....	xv
Lista de anexos em CD-ROM.....	xvii
Lista de siglas e abreviaturas .....	xix
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I - Prática de Ensino Supervisionada .....</b>	<b>3</b>
1.1 Perfil sociográfico das unidades educativas.....	3
1.2 Estágios em contexto educativo de Educação de Infância .....	4
1.2.1 A instituição e a prática pedagógica (PES I) - Creche .....	4
1.2.2 A instituição e a prática pedagógica (PES II) - Jardim de Infância .....	10
1.3 Estágios em contexto educativo do 1.º CEB .....	17
1.3.1 A instituição e a prática pedagógica (PES III) - 2.º ano de escolaridade .....	17
1.3.2 A instituição e a prática pedagógica (PES IV) - 3.º ano de escolaridade.....	23
1.4 Reflexão do desenvolvimento do desempenho profissional.....	17
1.5 Percurso investigativo - motivação e pertinência .....	36
<b>PARTE II - Ensinar e aprender através das Inteligências Múltiplas (IM): estudo de caso numa turma do 3.º ano do 1.º CEB .....</b>	<b>39</b>
2.1 Objetivos e questões orientadoras do estudo .....	39
2.2 Revisão da literatura.....	40
2.2.1 Um olhar sobre o conceito de «inteligência» ao longo do tempo.....	40
2.2.2 A Teoria das IM proposta por Howard Gardner .....	42
2.2.3 A metodologia multimodal na educação - Educação de Infância e 1.º CEB.....	48
2.2.4 Inteligências, EA e competências - como avaliar?.....	50
2.3 Metodologia de investigação .....	51
2.3.1 Opções metodológicas.....	51
2.3.2 Recolha e análise de dados .....	52
2.3.3 Participantes .....	53
2.3.4 Projeto “À descoberta da nossa cidade” .....	54
2.4 Apresentação e discussão dos resultados .....	64
2.5 Considerações finais .....	72

<b>Reflexão final .....</b>	<b>77</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>79</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>83</b>
<b>Anexo A - Organização do ambiente educativo.....</b>	<b>A.1</b>
A1 PES I e II - ‘Sala Familiar’ e ‘Sala dos 3 Anos’ .....	A.1
A2 PES III e IV - Sala do 2.º e do 3.º ano de escolaridade .....	A.3
<b>Anexo B - Descrição das rotinas/componente letiva e não letiva.....</b>	<b>B.1</b>
B1 PES I e II - ‘Sala Familiar’ e ‘Sala dos 3 Anos’ .....	B.1
B2 PES III e IV - Turma do 2.º e do 3.º ano .....	B.3
<b>Anexo C - Recursos didáticos relativos às atividades descritas .....</b>	<b>C.1</b>
C1 PES I - Excerto da história <i>Um Livro</i> .....	C.1
C2 PES III - Educação para a Cidadania .....	C.2
C3 PES IV - Atividade prática “Como construir uma bússola?” .....	C.3
<b>Anexo D - Projeto “À descoberta da nossa cidade” .....</b>	<b>D.1</b>
D1 Planificação do projeto “À descoberta da nossa cidade” .....	D.1
D2 <i>Puzzles</i> .....	D.5
D3 Correio eletrónico “O dia da cidade” .....	D.11
D4 Apresentação digital .....	D.12
D5 Lendas (apresentação digital) .....	D.18
D6 Textos informativos (personalidades da cidade) .....	D.20
D7 Grelha - roteiro aos monumentos .....	D.32
D8 <i>Kahoot!</i> .....	D.33
D9 Mapa de conceitos (sistematização).....	D.36
<b>Anexo E - Instrumentos de recolha e análise de dados .....</b>	<b>E.1</b>
E1 Grelha de avaliação das inteligências mobilizadas no projeto.....	E.1
E2 Questionário aplicado à turma .....	E.2
E3 Análise de conteúdo - questionário aplicado à turma .....	E.3
E4 Guião da entrevista (professora cooperante).....	E.6
E5 Transcrição da entrevista (professora cooperante) .....	E.9

## Índice de quadros

### PARTE I - Prática de Ensino Supervisionada

<b>Quadro I.1</b>	Número de alunos que frequentaram o parque escolar de Santarém, em 2016 (FFMS/Pordata, 2017).....	3
<b>Quadro I.2</b>	Caraterização da ‘Sala Familiar’ .....	5
<b>Quadro I.3</b>	Áreas de atividade e recursos materiais da ‘Sala Familiar’ .....	7
<b>Quadro I.4</b>	Enquadramento curricular das atividades dinamizadas (‘Sala Familiar’) .....	8
<b>Quadro I.5</b>	Caraterização do grupo da ‘Sala dos 3 Anos’ .....	12
<b>Quadro I.6</b>	Relação entre áreas de atividade e recursos materiais da ‘Sala dos 3 Anos’ .....	13
<b>Quadro I.7</b>	Enquadramento curricular das atividades dinamizadas (‘Sala dos 3 Anos’) .....	15
<b>Quadro I.8</b>	Caraterização da turma do 2.º ano .....	18
<b>Quadro I.9</b>	Enquadramento curricular das atividades (2.º ano) .....	21
<b>Quadro I.10</b>	Caraterização da turma do 3.º ano .....	24
<b>Quadro I.11</b>	Enquadramento curricular das atividades (3.º ano) .....	28

### PARTE II - Ensinar e aprender através das Inteligências Múltiplas (IM): estudo de caso numa turma do 3.º ano do 1.º CEB

<b>Quadro II.1</b>	Perspetivas relativas à noção de inteligência (adaptado de Silver, Strong & Perini, 2011, p. 11) .....	42
<b>Quadro II.2</b>	Estratégias para a exploração das IM em contexto de Educação de Infância e 1.º CEB (Chen, Isberg, & Krechevsky, 2001; Campbell, Campbell & Dickinson, 2000) .....	49
<b>Quadro II.3</b>	Técnicas de recolha e análise de dados utilizadas no estudo .....	52
<b>Quadro II.4</b>	Enquadramento curricular da I sessão .....	55
<b>Quadro II.5</b>	Enquadramento curricular da II sessão .....	57
<b>Quadro II.6</b>	Enquadramento curricular da III sessão .....	59
<b>Quadro II.7</b>	Enquadramento curricular da IV sessão .....	60
<b>Quadro II.8</b>	Enquadramento curricular da V sessão .....	61
<b>Quadro II.9</b>	Enquadramento curricular da VI sessão .....	61
<b>Quadro II.10</b>	Quadro-síntese das atividades à luz da Teoria das IM e EA (adaptado de Silver, Strong & Perini, 2011). .....	63

### Anexos

<b>Quadro B1.1</b>	Descrição da rotina da ‘Sala Familiar’ (PES I) .....	B.1
<b>Quadro B1.2</b>	Descrição da rotina da ‘Sala dos 3 Anos’ (PES II) .....	B.2

<b>Quadro B2.1</b> Componente letiva e não letiva da turma do 2.º ano (PES III) .....	B.3
<b>Quadro B2.2</b> Componente letiva e não letiva da turma do 3.º ano (PES IV).....	B.3
<b>Quadro C2.1</b> Rubrica analítica da atividade prática (adaptado de Reis, 2009) .....	C.5

## Índice de figuras

### PARTE I - Prática de Ensino Supervisionada

<b>Figura I.1</b>	Esquema-síntese dos temas abordados na PES I.....	8
<b>Figura I.2</b>	Exploração das tintas comestíveis. ....	9
<b>Figura I.3</b>	Jogo dos balões. ....	10
<b>Figura I.4</b>	Esquema-síntese dos temas abordados na PES II.....	14
<b>Figura I.5</b>	Recurso auxiliar à atividade “Teia da Amizade”. ....	16
<b>Figura I.6</b>	Esquema-síntese dos conteúdos abordados na PES III. ....	21
<b>Figura I.7</b>	Amostra do recurso didático <i>Viver em Igualdade</i> (CIG, 2011). ....	23
<b>Figura I.8</b>	Esquema-síntese dos conteúdos abordados na PES IV.....	27
<b>Figura I.9</b>	Ilustração das etapas relativas à atividade prática (esq.) e do guião (dir.). ....	29

### PARTE II - Ensinar e aprender através das Inteligências Múltiplas (IM): estudo de caso numa turma do 3.º ano do 1.º CEB

<b>Figura II.1</b>	<i>Design</i> do estudo.....	39
<b>Figura II.2</b>	Inteligências mobilizadas nas seis sessões do projeto. ....	54
<b>Figura II.3</b>	Excerto da mensagem de correio eletrónico. ....	56
<b>Figura II.4</b>	Cartão de jogo (sequenciação do som dos instrumentos musicais). ....	58
<b>Figura II.5</b>	Friso cronológico sobre as personalidades. ....	60
<b>Figura II.6</b>	Esquema de pergunta e resposta do questionário Kahoot!. ....	62
<b>Figura II.7</b>	Tratamento dos dados (pergunta 2 do questionário). ....	64
<b>Figura II.8</b>	Exemplos de <i>puzzles</i> construídos. ....	65
<b>Figura II.9</b>	Exemplos de retratos.....	66
<b>Figura II.10</b>	Itinerários criados pelos seis grupos. ....	66
<b>Figura II.11</b>	Exemplo de construção da entrevista (A7 e A13). ....	67
<b>Figura II.12</b>	Execução do "Jogo da Raposa". ....	67
<b>Figura II.13</b>	Produções dos alunos (A11, A13) relativas à banda desenhada.....	68
<b>Figura II.14</b>	Exemplo de dramatização da entrevista. ....	68
<b>Figura II.15</b>	Exemplo de mapa de conceitos. ....	69
<b>Figura II.16</b>	Exemplo de resolução do correio eletrónico (A12).....	69
<b>Figura II.17</b>	Tratamento dos dados (atividade <i>Kahoot!</i> ). ....	70
<b>Figura II.18</b>	Tratamento dos dados (pergunta 1 do questionário). ....	71
<b>Figura II.19</b>	Tratamento dos dados (pergunta 4 do questionário). ....	72

## **Anexos**

<b>Figura A1.1</b>	Planta da 'Sala Familiar' (PES I). .....	A.1
<b>Figura A1.2</b>	Planta da 'Sala dos 3 Anos' (PES II). .....	A.2
<b>Figura A2.1</b>	Planta da sala do 2.º ano (PES III). .....	A.3
<b>Figura A2.2</b>	Planta da sala do 3.º ano (PES IV). .....	A.3
<b>Figura C2.1</b>	Excerto do livro <i>O dia em que os lápis desistiram</i> . .....	C.2
<b>Figura C2.2</b>	Apresentação digital sobre questões de género. ....	C.2
<b>Figura C2.3</b>	Guião da atividade prática. ....	C.4

## Lista de anexos em CD-ROM

---

Anexo / Parte	Descrição
C2 / Parte I	Excerto do livro <i>O dia em que os lápis desistiram</i>
C2 / Parte I	Apresentação digital sobre questões de género
C3 / Parte I	Guião da atividade prática “Como construir uma bússola?”
D3 / Parte II	Correio eletrónico “O dia da cidade”
D4 / Parte II	Apresentação digital
D6 / Parte II	Textos informativos (personalidades da cidade)
D7 / Parte II	Grelha - roteiro aos monumentos
D9 / Parte II	Mapa de conceitos (sistematização)

---



## Lista de siglas e abreviaturas

---

Sigla/Abreviatura	Designação
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
APCOI	Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil
ASE	Apoio Social Escolar
C	Corporal/Cinestésica
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEI	Currículo Específico Individual
CIG	Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género
E	Espacial
EA	Estilos de Aprendizagem
FFMS	Fundação Francisco Manuel dos Santos
IM	Inteligências Múltiplas
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
I	Intrapessoal
INE	Instituto Nacional de Estatística
JI	Jardim de Infância
LM	Lógico-Matemática
M	Musical
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OC	Oferta Complementar
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
P	Interpessoal
PAA	Plano Anual de Atividades
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PEI	Plano Educativo Individual
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PCT	Plano Curricular de Turma
QI	Quociente de Inteligência
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UC	Unidade Curricular
VL	Verbo-Linguística

---



## Introdução

O propósito do relatório, que agora se apresenta, assenta na descrição e reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em estreita articulação com o percurso investigativo definido a fim de aprofundar uma problemática inerente à própria prática pedagógica. Pretende-se, assim, desenvolver competências de aprendizagem e de investigação subjacentes ao *ofício* de Educador/Professor. Neste contexto, os estágios foram realizados nos contextos educativos de Educação de Infância - Creche e Jardim de Infância (JI) - e do 1.º CEB - 2.º e 3.º anos -, respetivamente.

A partir da observação das realidades de cada contexto e da operacionalização da prática pedagógica emergem dúvidas e questões, que apelam à reflexão no sentido de as aprofundar e encontrar respostas. Efetivamente, a reflexão constitui uma das vias para o desenvolvimento profissional do Educador/Professor, na medida em que possibilita a revisão da própria prática e de problemáticas inerentes à mesma. Autoras como Oliveira e Serrazina (2002) afirmam que “uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (p. 37). Partindo deste pressuposto, torna-se essencial, enquanto futura educadora/professora, desenvolver a capacidade de reflexão sobre a prática pedagógica (neste caso, sobre a que foi desenvolvida no âmbito da PES) e, que neste relatório é apresentada, tendo como finalidade a sua efetiva melhoria. Tal como refere Coutinho (2011) “é através da pesquisa que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, se suscita o debate e se edificam ideias inovadoras.” (p.7).

O relatório está dividido em duas partes. Na Parte I, a PES, começa-se por retratar o contexto sociogeográfico das unidades educativas nas quais decorreram os estágios. Reúne-se a informação relativa a cada estágio, nomeadamente a caracterização física da instituição e do meio envolvente, bem como as linhas orientadoras dos documentos de referência ao nível da instituição e do grupo/turma. Por outro lado, traça-se o perfil de cada grupo/turma ao identificar-se as suas potencialidades e problemáticas, descreve-se a organização do ambiente educativo, das rotinas (Creche e JI) e da componente letiva (2.º e 3.º ano do 1.º CEB). Ainda na Parte I, apresentam-se e justificam-se as temáticas subjacentes aos projetos de estágio, através da descrição de atividades pedagógico-didáticas dinamizadas no âmbito dos mesmos.

Articula-se a primeira parte com a segunda ao avaliar-se o desenvolvimento do desempenho profissional, na qual se reflete sobre as dificuldades sentidas e as aprendizagens adquiridas e, também, ao justificar-se a pertinência e a motivação da temática que sustentou a realização do estudo.

Na Parte II, tema e metodologia do trabalho de pesquisa, apresentam-se, em primeiro lugar, os objetivos e as questões que orientam o estudo. Este, por sua vez, pressupõe uma revisão da literatura, na qual se concede primazia à compreensão da Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) proposta por Howard Gardner, aliada às potencialidades do ensino multimodal. Na secção da metodologia de investigação justifica-se a abordagem sob a qual o estudo foi delineado, a par dos conceitos a esta associados. Enunciam-se as técnicas de recolha e análise de dados, descreve-se o projeto implementado, bem como o contexto de ensino dos respetivos participantes. Posto isto, apresentam-se as principais conclusões retiradas da implementação do projeto e as considerações finais.

O relatório inclui, ainda, a reflexão final que resume o percurso de aprendizagem profissional levado a cabo no âmbito da PES.

No final, constam as referências bibliográficas utilizadas neste relatório e disponibilizam-se os anexos que auxiliam no esclarecimento, tanto da caracterização das práticas pedagógicas como dos materiais construídos para a recolha e análise de dados.

## PARTE I - Prática de Ensino Supervisionada

### 1.1 Perfil sociogeográfico das unidades educativas

A Unidade Curricular (UC) relativa à PES, prevista nos quatro semestres letivos, foi desenvolvida em unidades educativas da cidade de Santarém (em ambos os contextos educativos), tendo esta decorrido nos anos letivos 2015-2016 e 2016-2017, respetivamente. Ainda que breve, procede-se à caracterização desta cidade.

Na obra *Viagens na minha Terra*, originalmente publicada em 1846, Almeida Garrett (1799-1854) enaltece Santarém descrevendo-a como “um livro de pedra em que a mais interessante e mais poética parte das nossas crónicas está escrita” (Garrett, 2002, p. 162). De fundação antiquíssima - outrora designada por *Scalabis* -, Santarém é considerada a “Capital do Gótico” português graças aos resquícios romanos e árabes presentes no vasto e imponente património arquitetónico e artístico, que testemunham a sua relevância histórico-cultural. Situa-se na região de Lisboa e Vale do Tejo, na Lezíria do Tejo, sobranceira à sua margem direita. O facto de a região estar localizada numa planície aluvial bastante fértil, privilegia a prática da atividade agrícola e pecuária (grande escala). Elevada a cidade em 1868, Santarém é sede de concelho e de distrito, comarca e diocese, e está organizada por 18 freguesias.

As estimativas anuais realizadas pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), divulgadas na Pordata, revelam que o número de população residente no município, em 2016, se fixou nas 58.472 pessoas, o que reflete um decréscimo populacional, quando comparado aos resultados dos censos de 2011 (62.200) e 2001 (63.563). Os dados também revelam que, em 2011, a taxa bruta de natalidade foi de 8,4‰, valor inferior ao registado em 2001 (10,2‰). A contrastar com este decréscimo está o índice de envelhecimento alto (159,3%) verificado em 2016 na população escalabitana, traduzindo-se assim numa estrutura demográfica envelhecida. Quanto ao nível escolaridade da população, os censos de 2011 fixam o número de analfabetos nas 3138 pessoas (922 homens e 2216 mulheres com idade superior a 10 anos). No plano oposto, a percentagem da população com o nível de escolaridade obrigatória era 16,2%, contrastando com a de 13,9% registada em 2001 (FFMS/Pordata, 2017).

O parque escolar do município é constituído por quatro agrupamentos (2016/2017), nos quais estão distribuídas as valências educativas desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, conforme verificam os valores do Quadro I.1.

Quadro I.1

*Número de alunos que frequentaram o parque escolar de Santarém, em 2016 (FFMS/Pordata, 2017)*

	Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secundário
		1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	
Alunos	1463	2388	1463	2468	2963

## 1.2 Estágios em contexto educativo de Educação de Infância

### 1.2.1 A instituição e a prática pedagógica (PES I) - Creche

#### *A instituição e o meio envolvente*

A PES I decorreu entre 04 de novembro e 18 de dezembro de 2015 (22 dias) numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Esta unidade é uma das respostas de ação social criadas com objetivo de cumprir as necessidades da população, cujo enfoque passa pelo apoio às crianças, das suas famílias e restante comunidade (jovens, adultos, idosos, grupos de risco, comunidades étnicas, entre outros). O trabalho desenvolvido pelas referidas áreas de intervenção tem em consideração as diferentes realidades, valores e organizações sociais da população residente no município.

O facto de a instituição estar localizada no centro da cidade permite aos utentes maior facilidade de acesso aos serviços e comércio. Atualmente, o edifício (constituído por dois pisos acima da cota de soleira) abrange as valências de Creche e Pré-Escolar. Apesar de já ter sido alvo de algumas adaptações, as instalações encontram-se em boas condições e cumprem as necessidades essenciais ao desenvolvimento das crianças. Concretamente, existem quatro salas de atividades para a Creche (berçário, sala de estímulo, sala de um ano, sala dos dois anos e sala familiar, com zona de arrumos e instalações sanitárias contíguas) e, para o Pré-Escolar, três salas (3/4/5 anos, com instalações sanitárias contíguas e despensa).

Os serviços/espços comuns consistem num elevador, sala de arrumos, sala polivalente, refeitório/copa (é acessível aos funcionários, porém está organizado em duas áreas também). Destinado aos funcionários existe um vestiário, instalações sanitárias e a sala da coordenação pedagógica. No exterior existe uma lavandaria, na qual se prestam serviços para estas valências e outras áreas de intervenção da IPSS. Ao nível dos recursos tecnológicos estava disponível um computador com acesso à internet e uma impressora e, ao nível dos recursos didáticos, as salas dispunham de materiais adequados, no entanto, é de referir a falta de espaço/materiais de exterior.

A instituição dispunha, à data de realização do estágio, de uma coordenadora técnico-pedagógica, seis educadoras de infância, nove auxiliares de ação educativa e três auxiliares de serviços gerais. O horário de funcionamento decorre entre as 07h45 min e as 19h00.

#### *Linhas orientadoras do Projeto Educativo da Instituição, do Projeto Pedagógico e do Plano de Atividades Sociopedagógicas*

As diretrizes pelas quais se regem todas as áreas de intervenção desta IPSS assentam em três pilares fundamentais: (i) missão - ação integrada na comunidade através de serviços nas áreas social e da saúde; (ii) visão - alcançar uma imagem de referência local, nacional e transnacional; (iii) valores - justiça, ética, solidariedade, equidade e qualidade. Em linhas gerais, a resposta social da valência da Creche apresenta os seguintes objetivos: (i) auxiliar

na gestão da vida profissional e familiar dos agregados familiares; (ii) promover a partilha instituição-família no processo de desenvolvimento da criança; (iii) atender às necessidades das crianças de forma individual e personalizada; (iv) acautelar possíveis situações de risco e/ou inadaptações das crianças; (v) assegurar o bem-estar integral da criança, de forma a promover o seu desenvolvimento; (vi) cooperar com outros serviços da comunidade.

O Projeto Pedagógico da unidade de apoio à infância definia como intencionalidade educativa a criação de um ambiente propício às aprendizagens ativas, tanto para a valência de Creche como de Pré-Escolar. Nesta última, privilegiava-se exploração/perceção do meio envolvente, através dos sentidos e das brincadeiras. A prática pedagógica na valência de Creche era regida pelo modelo curricular *High-Scope*, a partir do qual se pretende criar um ambiente desafiador para as aprendizagens, em que o adulto assume um papel ativo no decorrer das brincadeiras e descobertas de forma a que a criança apreenda o mundo que a rodeia (Oliveira-Formosinho, 2007; Post & Hohmann, 2004).

O plano de atividades sociopedagógicas (ISS, 2010) não estava delineado de acordo com o tema do projeto de sala. De referir que, o tema do projeto educativo da instituição incidia sobre os Direitos da Criança e cada sala trabalharia um direito em específico. No entanto, o projeto pedagógico do grupo ainda não estava concluído (à data do estágio) e os direitos a trabalhar não estavam definidos. No entanto, a cooperante definia um plano semanal que contemplava a exploração de todas as áreas do desenvolvimento.

#### *A 'Sala Familiar' - perfil do grupo e equipa educativa*

A PES decorreu na 'Sala Familiar' com um grupo de 11 crianças, o qual é caracterizado no Quadro I.2. A equipa educativa era composta pela educadora e auxiliar. Se considerarmos a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, verificamos que o grupo inclui crianças em duas fases distintas: sete no estágio sensório-motor (0-2 anos) e quatro no estágio pré-operatório (2-7 anos). É durante o primeiro estágio que se processa o conhecimento do bebé sobre si mesmo e do meio envolvente, através de experiências sensoriais e motoras. No segundo estágio o pensamento simbólico começa a desenvolver-se significativamente (Papalia & Feldman, 2006).

#### Quadro I.2

##### *Caraterização da 'Sala Familiar'*

Número	Faixa etária	Género	Nacionalidade
11 Crianças	11-35 Meses	6 Raparigas 5 rapazes	Portuguesa

O grupo cumpria as regras elementares, revelava autonomia à refeição (principalmente no segundo prato), gostava de provar e explorar os alimentos. A maioria tem autoconceito e autoconhecimento, expressa vontades e desgostos, preferência por brincar com determinada criança e objetos. Reagem ao seu nome e a maioria estabelece comunicação verbal intencional (p. ex. pedidos, protestos, cumprimentos).

O desenvolvimento cognitivo, quanto ao domínio da expressão oral, ainda era reduzido traduzindo-se em holófrases<sup>1</sup>. No entanto, verificou-se uma evolução progressiva da articulação da fala. Quanto ao pensamento lógico-matemático, agrupavam objetos, faziam jogos de encaixe, esvaziavam e enchiam objetos. Revelaram capacidades relativas à literacia emergente (apontar e identificar personagens que lhes eram familiares, interesse pelos livros).

O domínio motor da maioria do grupo é amplo, uma vez que conseguiam realizar ações complexas, a saber, subir e descer pequenos degraus, deslocar e atirar objetos.

Durante o estágio constatamos que o grupo demonstrava bastante interesse em atividades relacionadas com a área das Expressões, nomeadamente a Musical. As crianças pediam frequentemente que lhes cantassem canções infantis e gostavam de acompanhar o adulto a cantar e mimar a canção com gestos. Aliás, se uma criança comesse a cantar espontaneamente, tanto a educadora como a auxiliar incentivavam as restantes crianças a cantar e a mimar as canções. Na verdade, a música era uma constante na sala. Durante os períodos em que o grupo realizava as atividades orientadas, brincava livremente ou fazia as rotinas, a educadora ligava do leitor de CD que estava disponível na sala. Um dos pontos fortes do grupo consiste no seu bom relacionamento (criança-criança, criança-adulto). Eram crianças bastante ativas, meigas, curiosas e que, desde o primeiro momento, não revelaram qualquer resistência à presença das estagiárias (quer fosse durante as rotinas ou atividades orientadas/livres).

Havia uma criança no grupo, cuja língua materna da família não era a portuguesa. Durante a primeira semana de observação constatamos que esta criança não interagia muito com o restante grupo (principalmente no período da manhã), expressava-se pouco verbalmente e queria estar mais próxima da auxiliar e, se isso lhe fosse negado e a incentivassem a ir brincar, começava a chorar. De acordo com os relatos da cooperante, os pais em questão comunicavam (contexto familiar) com a criança recorrendo à sua língua materna, no entanto, enquanto estava na instituição apenas tomava contacto com a língua portuguesa. Possivelmente, a adaptação desta criança ao ambiente da creche como e ao facto de tomar contacto com uma nova língua dificultou um pouco a sua integração. Porém, no decorrer do estágio, estes episódios foram acontecendo com menos frequência e a criança integrou-se ao restante grupo.

#### *A 'Sala Familiar' - organização do ambiente educativo e da rotina*

O ambiente educativo, quando organizado de forma intencional, assume um papel determinante para o desenvolvimento integral da criança. Zabalza (2001) refere que o ambiente educativo representa uma *estrutura de oportunidades* (p. 120), devendo constituir um meio facilitador das aprendizagens e desenvolvimento, dado ser neste local que as crianças despendem a maioria do seu dia. De acordo com o modelo curricular *High-Scope*, a

---

<sup>1</sup> Enunciado (frase) constituído apenas por uma palavra (p. ex. "Mãe").

organização do ambiente educativo é feita por áreas de atividade, que permitem à criança vivenciar um conjunto de “experiências-chave” (Post & Hohmann, 2004). No Quadro I.3, enunciamos as diversas áreas às quais associamos o tipo de atividade - orientada e livre - a realizar, bem como os recursos materiais (igualmente detalhados no Anexo A1).

Quadro I.3

*Áreas de atividade e recursos materiais da ‘Sala Familiar’*

Atividades	Área de atividade	Recursos materiais
Orientadas	Manta (atividades/rotinas)	Quadro de presenças.
	Mesa de trabalho	(consoante a atividade a desenvolver)
Livres	Biblioteca	Livros (histórias infantis).
	Garagem	Tapete (pista para carros), bonecos vários.
	Casinha/cozinha	Cama, sofás, bonecas e acessórios, fogão e utensílios de cozinha, carrinho de compras.
	Jogos de mesa	Jogos lógico-matemáticos e simbólicos.
	Polivalente	Casa, construções, bolas, brinquedos de encaixe e simbólicos, escorrega, triciclos, mesa e cadeira.

É importante referir que a educadora cooperante considerou necessária a reorganização do ambiente educativo, ao nível da biblioteca (retirou a estante dos livros ficando somente disponíveis nos momentos das rotinas e transição entre atividades). A sala polivalente é adjacente à sala e estava sempre disponível para grupo nos momentos de brincadeira livre, exceto quando os restantes grupos ali realizavam atividades orientadas.

As rotinas, descritas no Anexo B1, eram definidas e organizadas de acordo com as necessidades e o bem-estar das crianças. Durante o período da manhã, após o acolhimento, a educadora dirigia-se com as crianças à sala para realizar a atividade na área da manta - lanche, canção do “Bom Dia” e marcação de presenças - sucedida pela(s) atividade(s) orientada(s) realizadas, tanto na área da manta como da mesa de trabalho. Na transição para o almoço, a educadora e a auxiliar incentivavam o grupo a participar na arrumação dos materiais/brinquedos, cumpria-se a higiene e preparavam-se os catres para a sesta após o almoço. O período da tarde iniciava-se pela arrumação da sala e higiene, para depois as crianças irem lanchar. Terminado o lanche, era tempo de brincadeira livre até à saída.

*Projeto de estágio “A brincar exploramos o mundo” - justificação e objetivos*

A planificação das atividades obedeceu à ordem semanal das áreas a trabalhar sugerida pela cooperante (havendo possibilidade de alteração caso necessário): a “Hora do Conto” estava reservada para a terça-feira, a de Expressão Musical à quarta-feira, a de Expressão-Motora à quinta-feira e, por fim, a atividade de Expressão Plástica à sexta-feira.

Com o projeto de estágio pretendemos incentivar a exploração/conhecimento do mundo através dos sentidos (perceção). A par do objetivo geral estabelecemos diferentes

objetivos específicos que, traduzidos nas atividades propostas, promovem: (i) a exploração do “mundo” através dos estímulos auditivos, visuais, tácteis, gustativos e olfativos; (ii) a motricidade fina e grossa; (iii) a expressão e comunicação oral; (iv) o autoconceito e individualidade da criança; (v) a socialização; (vi) a identificação dos momentos mais significativos da sua rotina na sala. Com efeito, pretendemos dar continuidade à temática definida pela instituição para a valência de creche: criar momentos que propiciem as aprendizagens ativas através da exploração e percepção do meio envolvente. Na Figura I.1, sintetizam-se as atividades exploradas (ao longo das quatro semanas de intervenção)

<b>I SEMANA</b> Estações do ano / Cores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração da história <i>Um outono de brincadeira</i> (elementos da história em suporte físico);</li> <li>- Exploração de uma canção de outono (adaptada da música <i>As Pombinhas da Catarina</i>), com instrumentos musicais;</li> <li>- Jogo de movimento (recolha de folhas de outono com diferentes formas de deslocação);</li> <li>- Pintura das folhas de outono (cores de outono).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração da história <i>Os Três Porquinhos</i>, através do fiavelógrafo;</li> <li>- Audição, mímica e exploração de instrumentos musicais (canção relativa à história anterior);</li> <li>- Execução de um percurso com obstáculos (arcos, escorrega, etc.) com diferentes tipos de locomoção;</li> <li>- Decoração das casas dos porquinhos (caixas de cartão, palha, cartolina, espátulas de madeira, cartolina).</li> </ul>	<b>II SEMANA</b> Os animais
<b>III SEMANA</b> Cores e texturas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração interativa da história <i>Um livro</i>, de Hervé Tullet;</li> <li>- Pintura com recurso a tintas comestíveis (cores amarela, vermelha e azul);</li> <li>- Jogo de movimento (colocação das bolas com as referidas cores em sacos distintos);</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração interativa do conto <i>Cucuuu! Natal</i>;</li> <li>- Decoração de renas ( para expor na porta da Sala Familiar);</li> <li>- Decoração de botas de Natal (atividade individual), com recurso a berlindes (técnica de pintura);</li> <li>- Confeção de biscoitos em grande grupo.</li> </ul>	<b>IV SEMANA</b> O Natal

Figura I.1 Esquema-síntese dos temas abordados na PES I.

#### *Descrição das atividades pedagógico-didáticas dinamizadas no âmbito do projeto*

As atividades que a seguir se descrevem foram realizadas na terceira semana de prática pedagógica, durante a qual se explorou a temática das cores. No Quadro I.4, constam os objetivos específicos inerentes à respetiva semana.

Quadro I.4

#### *Enquadramento curricular das atividades dinamizadas ('Sala Familiar')*

Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar a linguagem e articulação de palavras;</li> <li>- Inculcar o gosto pelas histórias;</li> <li>- Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>- Identificar cores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>- Exploração de cores (noção de cor);</li> <li>- Estimular a criatividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a agilidade e coordenação;</li> <li>- Associar as cores dos balões à respetiva “estação”.</li> </ul>

O elemento indutor da primeira atividade foi a história *Um Livro*, de Hervé Tullet (2011), a partir do qual se explorou a sua vertente interativa. Às crianças foi pedido que carregassem,

tocassem um certo número de vezes na cor indicada, abanassem o livro com mais ou menos força, ou até que batessem palmas o número de vezes indicadas (tal como ilustra o Anexo C1). Na área da manta, antes da leitura, introduzimos o tema mostrando às crianças três bolas de cor amarela, azul e vermelha, para que tentassem identificar o objeto a cor. A exploração da história foi feita página a página, ou seja, a estagiária leu uma instrução de cada vez e mostrou a ilustração ao grupo. Nas primeiras instruções todos queriam pegar no livro, o que originou alguma confusão. Optamos por atribuir uma instrução a cada criança. Importa referir que, no geral, o grupo mostrou interesse no livro. A criança mais velha revelou ser a mais entusiasta, uma vez que mostrou conhecimento efetivo das cores presentes na história. O grupo dispersou algumas vezes, pois quando lhes era entregue o livro para realizar a instrução todos se concentravam na criança que tinha o livro, para ver o que acontecia às cores e formas. Às crianças mais novas do grupo foi necessário chamar várias vezes a sua atenção, para observarem o que ia acontecendo. A redução da história teria sido um ponto a rever.

No segundo dia realizou-se a atividade de Expressão Plástica na área da mesa de trabalho. A estagiária recordou com o grupo as três cores da história, para começar a exploração das “tintas” (amarela e vermelha feita com gelatina de ananás e melancia e a azul feita com farinha e corante alimentar azul). As crianças puderam visualizar, cheirar, sentir a textura e provar as preparações (Figura I.2). Ao início, revelaram alguma resistência em experimentar, mas acabaram por gostar de prová-las e todos fizeram a pintura. Realizamos a pintura em pequenos grupos, enquanto os restantes brincaram livremente na sala.



*Figura I.2 Exploração das tintas comestíveis.*

A terceira atividade consistiu num jogo realizado na sala polivalente. Previamente, construíram-se três “estações”, ou seja, assinalamos um local estratégico da sala com três balões (cada um preso a um saco) de cor azul, vermelha e amarela e, num ponto oposto a este, colocamos uma caixa com bolas das cores já referidas. Pretendia-se que, à vez, cada criança retirasse uma bola da caixa e corresse até às “estações”. Aí, tinha de identificar a cor da bola e colocá-la no saco com o balão da cor correspondente (Figura I.3, abaixo). Terminada a atividade, cada criança recebeu um balão (com uma das três cores) para brincarem livremente, não tendo demonstrado qualquer receio (alguns balões rebentaram).



*Figura 1.3* Jogo dos balões.

A criança que realizou a atividade sem qualquer ajuda foi a mais velha enquanto que as restantes aderiram à atividade, mas necessitaram sempre de alguma ajuda. Isto porque, apesar das cores selecionadas serem as exploradas na história *Um Livro* e das tintas comestíveis tínhamos a noção de que, em virtude da idade da maioria das crianças, a maioria ainda não conhecia as cores ou não conseguia identificá-las corretamente. Admitimos que a planificação/implementação desta atividade foi um pouco ambiciosa (dado o enfoque a identificação das cores), no entanto, não deixou de representar uma oportunidade de introduzir/abordar uma temática tão presente no quotidiano das crianças, como se traduziu num elemento indutor de atividades que pressupõem a participação ativa das crianças.

### **1.2.2 A instituição e a prática pedagógica (PES II) - Jardim de Infância**

#### *A instituição e o meio envolvente*

A PES II foi realizada numa IPSS, cujo período decorreu entre 04 de abril e 20 de maio de 2016 (26 dias). A unidade educativa está integrada numa zona marcadamente habitacional, onde se localizam espaços de comércio e serviços, pertencente a uma antiga freguesia urbana (fora do planalto), que também presta serviço no âmbito valência de Creche. Adjacente a esta unidade está a escola para alunos do 1.º Ciclo, que pertence ao mesmo agrupamento. A área geográfica abrangida pelo agrupamento é bastante expressiva (desde o centro da cidade até às zonas periféricas), refletindo realidades sociais características e díspares.

O edifício é composto por um piso e, no exterior, uma área de recreio. As instalações não são de construção recente, por isso foram alvo de reabilitação de modo a proporcionar maior conforto e segurança às crianças e funcionários. Para a valência de Creche estava disponível o berçário, sala de 1 ano e refeitório de apoio, sala de 2 anos com instalações sanitárias (as três salas dispunham de fraldário e as duas últimas de arrecadação) e dormitório. Já para a valência de Pré-Escolar estavam disponíveis três salas (3/4/5 anos, com instalações sanitárias e arrecadação interiores). A área de cozinha/refeitório é comum às duas valências e aos funcionários. A estes últimos está ainda reservado um vestiário, sala de pessoal, lavandaria, gabinete da coordenação/sala de reuniões e instalações sanitárias. Os recursos didáticos existentes (sala na qual decorreu o estágio) eram suficientes e adequados às necessidades das crianças. Contudo, as dimensões da sala poderiam ser um pouco

maiores tendo em consideração o número de crianças que a ocupava. O espaço exterior tinha uma pequena área coberta, algumas árvores, equipamentos e piscina (utilizada época de maior calor).

À data da realização do estágio, existiam na instituição cinco educadoras de infância (uma acumulava a função da coordenação pedagógica) e seis auxiliares de ação educativa. O horário de funcionamento, tanto da Creche como do Pré-Escolar, decorria entre as 07h30 min e as 19h00. Em todo o caso, a rotina diária do Pré-Escolar dinamizada pela educadora de infância titular decorria entre as 09h00 e as 17h00.

#### *Linhas orientadoras do Projeto Educativo do Agrupamento, Projeto Educativo da Instituição e Plano Curricular de Grupo*

No Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) estavam definidos, a nível pedagógico, os seguintes objetivos gerais: (i) promover melhorias nas práticas e contextos da relação ensino/aprendizagem, para alcançar o sucesso escolar e aprendizagens de qualidade; (ii) proporcionar percursos escolares de sucesso; (iii) aprofundar práticas/processos de articulação curricular; (iv) promover a melhoria dos resultados escolares dos alunos; (v) reduzir as taxas de abandono escolar.

No Projeto Curricular de Estabelecimento (PCE) evidenciava-se a problemática da violência e falta de respeito pelo próximo, e conseqüentemente, sublinhava-se a importância da promoção da educação para os valores baseados na relação escola-família, para a formação pessoal e social da criança. Para tanto, definiram os seguintes objetivos gerais: (i) ajudar a criança a refletir sobre a diversidade de valores e a expressá-los em relação a si própria e à comunidade; (ii) incutir na criança uma atitude de respeito e de valorização do meio ambiente.

A prática pedagógica da instituição era regida pelo modelo curricular *High-Scope*. O Projeto Curricular de Turma/Grupo (PCT) foi construído tendo por base as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a partir das quais foram definidos os objetivos (relativos a todas as áreas) a trabalhar com o grupo, articulados às datas comemorativas e visitas de estudo a realizar presentes no respetivo Plano Anual de Atividades (PAA).

#### *A 'Sala dos 3 Anos' - perfil do grupo e equipa educativa*

Conforme enunciado no Quadro I.5 (abaixo), a prática pedagógica em JI foi desenvolvida com um grupo de 20 crianças. A maioria do grupo frequentou a valência de Creche da mesma instituição. Do grupo, 16 crianças frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) na área da dança e/ou música.

Constatamos o caso de uma criança com algumas dificuldades ao nível da expressão oral (os familiares eram de nacionalidade moldava, no entanto, falavam português), mas fomos verificando o esforço desta para compreender e pronunciar corretamente as palavras.

#### Quadro I.5

##### *Caraterização do grupo da 'Sala dos 3 Anos'*

Número	Faixa etária	Género	Nacionalidade
20 Crianças	3-4 Anos	10 Raparigas 10 rapazes	Portuguesa

A descrição que se segue diz respeito à observação das competências e capacidades evidenciadas pelo grupo no decorrer do estágio, organizada pelas áreas das OCEPE, a saber:

A) Formação Pessoal e Social - revelaram estar integradas no grupo e estabeleciam uma boa relação com os adultos, conheciam e cumpriam as rotinas autonomamente. Durante os momentos de brincadeira livre demonstravam, por vezes, alguma dificuldade em ceder e/ou partilhar brinquedos, sendo necessária a intervenção do adulto. Participavam com entusiasmo nas atividades de grupo, embora se tenha verificado alguma desestabilização em momentos que exigiam maior concentração. Revelavam autoconceito, reconheciam os seus pertences. Realizavam atividades até ao fim e solucionavam pequenos problemas.

B) Conhecimento do Mundo - revelavam curiosidade sobre o meio que as rodeia. A maioria do grupo identificava as estações do ano, todos identificavam as condições atmosféricas e as partes do dia. Identificavam alguns sons da natureza, conheciam os alimentos, vestuário do seu quotidiano e as profissões que lhes eram familiares.

C) Expressão e Comunicação - no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, revelaram ser capazes de ouvir e recontar histórias, responder a perguntas relativas às mesmas, manipular corretamente os livros e reconhecer personagens familiares. Expressavam-se por iniciativa própria, ainda que alguns com pouca clareza (p. ex. erros linguísticos, como “outa” ao invés de “outra” e “boua” ao invés de “bola”). Relatavam regularmente episódios de forma lógica, trocavam ideias e davam a sua opinião. No domínio da Matemática, a maioria fazia contagens orais até dez, identificava quantidades, estabelecia relações de grandeza entre objetos, identificava e agrupava figuras geométricas segundo um atributo. No domínio da Educação Artística, eram capazes de memorizar canções, cantá-las e fazer coreografias simples. Algumas crianças ainda não tinham adquirido a noção de lateralidade. Realizavam atividades de motricidade fina (enfiamentos, encaixar pequenas peças, amachucar/rasgar papel). Organizavam momentos de faz-de-conta e utilizavam adereços para imitar personagens que lhes eram familiares. Algumas crianças tinham dificuldade em manusear a tesoura, já utilizavam o lápis corretamente. A maioria demonstrava cuidado a colorir os desenhos, ainda que, alguns o fizessem de forma rudimentar. O grupo identificava as cores básicas e utilizava cores várias nas suas produções plásticas.

##### *A 'Sala dos 3 Anos' - organização do ambiente educativo e da rotina*

Os princípios do modelo curricular *High-Scope* constituíam base da organização do ambiente educativo. As paredes da sala estavam decoradas com três placares: à entrada da sala com informações do grupo, outro para afixação de trabalhos (tal como no acesso à sala).

A sala, embora não fosse muito espaçosa, permitia a livre circulação das crianças durante o tempo de brincadeira livre. Por outro lado, permitia uma boa organização dos catres (na hora de repouso). A disposição das áreas de atividade permitia ao educador a percepção global das crianças (Anexo A1). No Quadro I 6, enunciam-se as áreas de atividade da ‘Sala dos 3 Anos’.

Quadro I 6

*Relação entre áreas de atividade e recursos materiais da ‘Sala dos 3 Anos’*

Atividades	Área de atividade	Recursos materiais
Orientadas	Manta (atividades/rotinas)	Quadro de presenças, dia/mês, estação do ano/tempo.
	Mesa de trabalho	(consoante a atividade proposta)
	Biblioteca	Livros (histórias infantis).
Livres	Garagem	Mesa com ferramentas.
	Casinha/cozinha	Fogão, móvel/utensílios de cozinha, mesa/bancos, cama/bonecas.
	Jogos de mesa	<i>Puzzles</i> , jogos (manipulação, enfiamento).
	Pátio	(consoante a atividade proposta)

A área do tapete tanto era utilizada para as atividades acima referidas como para qualquer atividade livre (brincadeiras em pequenos grupos, exploração dos livros da biblioteca, partilha de objetos). Também era nesta área que o grupo permanecia durante os momentos de transição (p. ex. higiene antes e após o almoço).

A áreas da casinha/cozinha e da garagem permitiam o jogo do “faz-de-conta”. Na verdade, estas eram as áreas preferidas do grupo. As crianças, através da linguagem oral e dramática, representavam situações reais (papéis/ações que associam aos adultos) ou imaginárias (personagens favoritas) e, desta forma, exprimiam as suas ideias, conceções e sentimentos. Ainda que possa ser individual, o jogo simbólico promove a socialização e interação da criança com os pares, permitindo, assim, desenvolver a “criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 52). Por outro lado, a área dos jogos de mesa tinha capacidade para quatro crianças, sendo que as crianças recorriam a esta área para realizar jogos individuais e/ou a pares e para conversar.

Nos momentos de recreio, a cooperante permitia que as crianças levassem alguns brinquedos para a área exterior. A área de circulação das crianças era limitada à fachada da sala, para que houvesse maior controlo do grupo.

A par do ambiente educativo também as rotinas eram baseadas no princípio das aprendizagens ativas. A rotina previa o processo *planear-fazer-rever* e, por isso, obedecia a uma organização previsível - consistente e organizada - e flexível às necessidades do grupo (Hohmann & Weikart, 2004). No Anexo B1, consta a descrição do dia tipo da ‘Sala dos 3

Anos', a qual estava dividida nos seguintes momentos: acolhimento/saída, atividades orientadas, tempo de brincadeira livre, rotinas de higiene, refeições e sesta.

*Projeto de estágio “A família e os valores” - justificação e objetivos*

A promoção das interações e a construção de relações de amizade ao longo da Educação Pré-Escolar viabiliza o desenvolvimento das capacidades sociais, afetivas. Efetivamente, é durante a primeira infância que emergem as primeiras formas de interação entre as crianças com os pares, bem como o desenvolvimento de competências sociais (Ladd & Coleman, 2010). De acordo com Cordeiro (2012), o conceito de amizade a par da importância de ter amigos é adquirido pelas crianças na faixa etária dos 3 anos. Autoras como Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996) sublinham, também, a progressiva importância que os colegas representam, ao longo da segunda infância, para o seu desenvolvimento social.

Atendendo à observação efetuada, principalmente nos momentos de brincadeira livre, constatamos situações que revelavam a dificuldade do grupo em partilhar brinquedos, incumprimento de regras da sala (correr e gritar dentro da sala, desobediência aos adultos, algum desrespeito entre crianças). Propusemos à cooperante a planificação de um o projeto, cujo enfoque fosse a promoção da prática de atitudes e valores, com o intuito de consciencializar as crianças para a convivência em grupo. Por conseguinte, na Figura I.4, constam as temáticas (encontram-se igualmente organizadas por áreas de conteúdo) exploradas no decorrer da intervenção.

<p><b>I SEMANA</b> Estações do ano / Cores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração da história <i>Um outono de brincadeira</i> (elementos da história em suporte físico);</li> <li>- Exploração de uma canção de outono (adaptada da música <i>As Pombinhas da Catarina</i>), com instrumentos musicais;</li> <li>- Jogo de movimento (recolha de folhas de outono com diferentes formas de deslocação);</li> <li>- Pintura das folhas de outono (cores de outono).</li> </ul>	<p><b>II SEMANA</b> Os animais</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração da história <i>Os Três Porquinhos</i>, através do flanelógrafo;</li> <li>- Audição, mímica e exploração de instrumentos musicais (canção relativa à história anterior);</li> <li>- Execução de um percurso com obstáculos (arcos, escorrega, etc.) com diferentes tipos de locomoção;</li> <li>- Decoração das casas dos porquinhos (caixas de cartão, palha, cartolina, espátulas de madeira, cartolina).</li> </ul>	
<p><b>III SEMANA</b> Cores e texturas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração interativa da história <i>Um livro</i>, de Hervé Tullet;</li> <li>- Pintura com recurso a tintas comestíveis (cores amarela, vermelha e azul);</li> <li>- Jogo de movimento (colocação das bolas com as referidas cores em sacos distintos);</li> </ul>	<p><b>IV SEMANA</b> O Natal</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração interativa do conto <i>Cucuui! Natal!</i>;</li> <li>- Decoração de renas (para expor na porta da Sala Familiar);</li> <li>- Decoração de bolas de Natal (atividade individual), com recurso a berlines (técnica de pintura);</li> <li>- Confeção de biscoitos em grande grupo.</li> </ul>	

Figura I.4 Esquema-síntese dos temas abordados na PES II.

Embora não existisse um tema específico a trabalhar com o grupo percebemos, através da análise do projeto curricular de grupo e das conversas informais com a cooperante, que a planificação da prática pedagógica era efetuada a partir da calendarização das datas comemorativas a celebrar na instituição. Neste caso, importa destacar aquelas que coincidiram com o período de estágio, a saber, o Dia da Mãe e o Dia da Família. Do mesmo modo, verificamos que os objetivos traçados no PCT iam ao encontro da temática definida no

PCE. Por conseguinte, selecionamos um conjunto de temáticas (amizade, família, respeito, regras de convivência em grupo) que focassem aspetos a serem melhorados ao nível das atitudes e valores do grupo.

*Descrição de atividades pedagógico-didáticas dinamizadas no âmbito do projeto*

No Quadro I.7, enumeram-se os objetivos definidos para as atividades realizadas na segunda semana de intervenção, sob a temática da amizade.

Quadro I.7

*Enquadramento curricular das atividades dinamizadas ('Sala dos 3 Anos')*

Atividade 1	Atividade 2
<ul style="list-style-type: none"><li>- Enriquecer o vocabulário;</li><li>- Expressar ideias;</li><li>- Ler/interpretar imagens;</li><li>- Estimular a imaginação;</li><li>- Promover o gosto pelas histórias.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Inculcar valores (amizade, respeito pelo outro);</li><li>- Relatar vivências;</li><li>- Promover o trabalho em grupo.</li></ul>

Apresentamos a história *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*, de Leo Lionni (2010). Uma narrativa simples, com uma ilustração original, a partir da qual se transmite à criança a ideia da diferença, amizade e união através da mistura de cores. De forma a potenciar a exploração da história e a compreensão do fenómeno ocorrido na história (mistura da cor azul com a amarela), optou-se por recriar toda a ilustração com folhas de borracha (E.V.A) com as mesmas cores e formas representadas na história e transcreveu-se cada frase da história numa folha branca (A4). Um aspeto que distingue esta ilustração de outras histórias para crianças em idade Pré-Escolar é o facto de esta ter somente elementos abstratos, o que permite à criança estimular a sua imaginação.

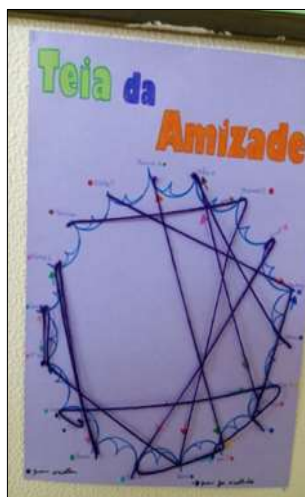
O primeiro momento da atividade consistiu na leitura da história em voz alta, simultaneamente à sua representação em as folhas brancas. O grupo sentou-se em círculo na área do tapete, para facilitar a visualização da história. O grupo demonstrou bastante interesse na forma como a história foi contada, ainda assim, algumas crianças tiveram tendência para dispersar, por tentarem mexer nos elementos da ilustração, ou saírem do seu lugar para se aproximarem das folhas (provocava o ruído das outras crianças). Terminada a leitura, colocaram-se perguntas ao grupo para aferir o que tinham compreendido da história e, clarificar os valores implícitos à mesma. Na globalidade, as crianças conseguiram recontar os principais momentos da história e identificar o tema subjacente.

No final, quisemos demonstrar como era possível obter, na prática, a cor verde a partir das cores amarela e azul (clarificando a questão presente na história), começando por inquirir as crianças sobre qual seria a cor que obteríamos com a referida mistura de cores. Note-se que, nesta fase, as crianças apenas observaram a mistura das cores, dado que posteriormente, fizeram elas próprias esta mistura de cores no âmbito de uma outra atividade de Expressão Plástica.

A partir desta, e dando continuidade ao tema «amizade», a segunda atividade foi realizada no segundo dia de intervenção. Num primeiro momento, estabelecemos um diálogo com as crianças a fim de recordar a atividade anterior (título, personagens, reconto da história e principais ideias) para, de seguida, articular com a questão introdutória “O que é um amigo?” da atividade seguinte. Houve oportunidade para todos darem a sua opinião, sendo que deram como exemplo a relação de amizade, o tipo de brincadeiras que gosta de fazer e com quais deles construiu uma maior cumplicidade.

Posto isto, propusemos às crianças que escolhessem um amigo do grupo e que pensassem a razão da escolha, ou seja, a razão pela qual são amigos e que características gostavam nele(a). Como auxiliar da atividade construímos, previamente, o cartaz intitulado “Teia da Amizade”, no qual foram registados os nomes de todas as crianças. Necessitamos, também, de um novelo de lã e cola. Antes de iniciarmos, explicamos ao grupo o conteúdo do cartaz e como a atividade se ia processar: a primeira criança a dirigir-se para junto do cartaz era escolhida aleatoriamente pela estagiária; a estagiária colava (no cartaz) a ponta da linha do novelo junto ao nome dessa criança, conforme verifica a Figura 1.5. A criança tinha então de dizer o nome do/a amigo/a e a justificação. De seguida, a estagiária colava um segmento da linha junto ao nome da criança escolhida, de forma a criar uma “teia de ligações”.

Com isto, pretendia-se criar uma situação que implicasse o envolvimento de grupo, permitisse a verbalização de sentimentos e opiniões, bem como a promoção de laços de amizade entre o grupo. Note-se que, de forma a assegurar a ligação entre todas as crianças, não foi permitida a repetição de nomes (se uma criança escolhesse um nome que já tivesse uma ligação, teria de escolher outro).



*Figura 1.5* Recurso auxiliar à atividade “Teia da Amizade”.

O grupo demonstrou interesse em participar na atividade. Naturalmente, como prevíamos, no decorrer da atividade evidenciaram-se algumas diferenças relativamente à dificuldade de algumas crianças em expressar as razões que as levaram a escolher certo/a amigo/a e não outro/a. A primeira resposta de certas crianças traduzia-se, por exemplo, em

“A (...) é minha amiga porque eu gosto dela.”. Ainda que a resposta fosse válida, procuramos, nestes casos, fazer breves observações no sentido de enriquecer a sua intervenção - identificar pormenores, características, brincadeiras que gostava no/a amigo/a. No final, observamos em conjunto com o grupo a teia formada e enfatizou-se a importância da amizade e do respeito entre pares.

### **1.3 Estágios em contexto educativo do 1.º CEB**

#### **1.3.1 A instituição e a prática pedagógica (PES III) - 2.º ano de escolaridade**

##### *A instituição e o meio envolvente*

A PES III decorreu entre 29 de novembro de 2016 e 27 de janeiro de 2017 (27 dias), num estabelecimento de ensino que integra as valências de JI e 1.º CEB. Situada numa zona urbanizada, no planalto da cidade, esta unidade surge como resposta ao crescente número de jovens famílias e de população infantil aí presente. Como tal, a área envolvente apresenta uma rede de equipamentos e serviços de primeira necessidade acessível à população. Ao nível da população empregada verifica-se a sua predominância no setor terciário e, por outro lado, as famílias apresentam heterogeneidade, pertencendo à classe média.

A edificação tem dois pisos e está dividida em dois módulos de forma a criar uma área de JI e outra de 1.º Ciclo. A escola encontra-se bem equipada, quer a nível de espaços e equipamentos quer a nível de recursos didáticos/tecnológicos. Das instalações fazem parte, quatro salas para o Pré-Escolar, oito para o 1.º CEB (não estavam todas ocupadas), reprografia e sala de arrumos (recursos didáticos), sala de professores/reuniões, sala da coordenação, salas para pessoal docente e não docente, casas de banho adaptadas, ginásio/polivalente, biblioteca, sala destinada ao Ensino Especial, refeitório equipado com cozinha e um átrio com televisão e bancos. O parque exterior que está destinado às crianças do JI encontra-se junto às respetivas salas e diferentes equipamentos. Para o 1.º Ciclo, está disponível um campo de recreio e de jogos. A biblioteca está equipada com livros (várias temáticas e adequados ao público-alvo) e alguns computadores, na qual são dinamizadas atividades de leitura e exploração de histórias. As salas do 1.º Ciclo dispõem de um computador com acesso à internet, quadro interativo, cacifos e uma sala de apoio (arrumação de materiais e lavatórios).

A equipa educativa (aquando da realização do estágio) era constituída por educadoras de infância, auxiliares de ação educativa, seis professores titulares de 1.º Ciclo, um professor coadjuvante de Expressão Físico-Motora, um docente para a área de Inglês e, também, por professores do Apoio Educativo e Educação Especial. A componente letiva decorria entre as 09h00 e as 10h30 min e das 11h00 às 12h30 min, no período da manhã, e entre as 13h45 min e as 15h45 min, no período da tarde. O horário letivo era prolongado para os alunos que

frequentassem as AEC, bem como para as turmas do 3.º e 4.º anos (dada a componente letiva prever a disciplina de Inglês).

#### *Linhas orientadoras do PEA e do e PCT*

As linhas gerais pelas quais o PEA foi estruturado pretendem dar resposta às especificidades das respetivas escolas associadas ao agrupamento. É de referir a existência do PAA que, concebido em estreita articulação com o documento anterior, apresenta algumas das estratégias a implementar com vista à operacionalização do projeto educativo, para todos os níveis de ensino. Globalmente, os princípios do agrupamento são traduzidos nas temáticas da Educação para a Cidadania, combate ao insucesso escolar e da promoção das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação). Por conseguinte, os objetivos do agrupamento são: (i) promover o sucesso educativo; (ii) incutir uma atitude de inovação, crítica, debate e autonomia; (iii) fomentar a procura do conhecimento de forma autónoma e contínua; (iv) desenvolver competências nos alunos associadas à Formação Cívica e Social; (v) capacitar os alunos para o prosseguimento de estudos e/ou entrada no mercado laboral.

No PCT constavam os critérios de avaliação, projetos interdisciplinares e as metodologias de ensino e diferenciação adotadas pela cooperante. Pretendia-se operacionalizar a prática pedagógica através das aprendizagens significativas: os novos conceitos devem ser integrados e relacionados aos que o aluno já conhece, estabelecendo-se *pontes cognitivas* (Moreira & Masini, 1982). Assim, a aprendizagem deve promover interações, adequar-se ao nível de desenvolvimento dos alunos, estimular o conflito cognitivo.

#### *A turma do 2.º ano - perfil do grupo e equipa educativa*

À turma do 2.º ano esta turma estava atribuída uma equipa docente composta pela professora titular, o professor coadjuvante de Expressão Físico-Motora, uma professora do Apoio Educativo e da Educação Especial e os professores das Atividades Lúdico-Expressivas, Ciências Experimentais e de Atividade Física e Desportiva.

No Quadro I.8, apresenta-se a caracterização da turma composta por 25 alunos. Destes, 18 alunos frequentavam as AEC. A maioria das crianças vivia na cidade de Santarém, ou em localidades próximas, e utilizava o refeitório da instituição. A usufruir do Apoio Social Escolar (ASE), existiam quatro alunos do escalão A e quatro do escalão B.

Quadro I.8

#### *Caraterização da turma do 2.º ano*

Número	Faixa etária	Género	Nacionalidade	NEE
25 Alunos	7-8 Anos	15 Raparigas; 10 rapazes.	Portuguesa	4 Alunos

Dos quatro alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) verificou-se que: (i) uma usufruía do Plano Educativo Individual (PEI), abrangendo as medidas a), b) e d) (Decreto-Lei 3/2008) e da Educação Especial, pois apresentava uma perturbação do Espectro do

Autismo; (ii) um aluno frequentava a Terapia da Fala e recebia apoio da Educação Especial por apresentar uma perturbação ao nível da articulação fonológica e da leitura e escrita, estando a trabalhar o método das 28 palavras<sup>2</sup>; (iii) uma aluna recebia apoio da Educação Especial por diagnóstico de dislexia/disortografia; (iv) uma aluna frequentava a Terapia da Fala e revelava melhorias ao nível da escrita.

Havia um aluno que demonstrava bastantes dificuldades em realizar as atividades, distraía-se com muita facilidade e revelava uma autonomia claramente reduzida. À data do estágio, os relatos da cooperante indicavam que este aluno tinha acompanhamento psicológico, a partir do qual tinha sido detetado um défice de atenção. No entanto, ainda não estava disponível qualquer relatório sobre esse assunto. De referir ainda a existência de quatro alunos com Plano Individual (PI), sem necessidade de alterações curriculares.

Os ritmos de trabalho e aprendizagem da turma eram distintos. A turma funcionava em três ritmos diferentes: (i) alunos que desempenhavam as atividades autonomamente, sem revelar grandes dificuldades; (ii) alunos que necessitavam de auxílio na leitura e/ou compreensão dos enunciados das atividades, que apelavam à atenção do professor (autonomia); (iii) os alunos que necessitavam do acompanhamento permanente da cooperante durante a resolução/compreensão das atividades.

Evidenciaram-se problemas ao nível do domínio cognitivo, traduzidos na dificuldade em adquirir métodos de trabalho, na compreensão de conceitos e na dificuldade em expressar conhecimentos, tanto na oralidade como na escrita. Estas dificuldades faziam-se sentir dada a falta de concentração, organização e autonomia. Contudo, destacamos o interesse da turma pela realização de atividades de natureza prática, que envolvessem o grupo no debate e troca de opinião, resolução de desafios, audição/exploração de histórias. Assim, enumeramos as principais competências evidenciadas pela globalidade da turma (excetuando as especificidades de aprendizagem dos alunos com NEE) organizadas pelas quatro disciplinas:

A) Português - a maioria revelava dificuldade na redação de pequenos textos (coesão e coerência textual), pelo que verificamos muitos erros ortográficos. Quanto à leitura, conseguiam ler com clareza e compreendiam a informação essencial de narrativas. Na vertente da expressão oral, conseguiam expressar-se (relatar episódios quotidianos, formular perguntas) de forma clara e audível.

B) Estudo do Meio - revelou ser a disciplina pela qual a turma demonstrava mais entusiasmo, pela curiosidade em explorar o meio envolvente através da realização de atividades experimentais, exploração de imagens.

C) Matemática - quanto ao domínio dos Números e Operações, representavam números na reta numérica, realizavam contagens progressivas e regressivas, comparavam e ordenavam números naturais, decompunham números naturais. Alguns alunos tinham certa

---

<sup>2</sup> Método misto de aprendizagem da leitura e escrita elaborado pela autora brasileira Yolanda Betim Paes Leme de Kruehl.

dificuldade na compreensão de problemas com recursos à reta numérica. Compreendiam os processos inerentes às operações de adição, subtração e multiplicação.

D) Expressões Artísticas (Plástica e Musical) - no que toca à Expressão Plástica alguns alunos tinham dificuldade na utilização da régua para representar retas. Na área da Expressão Musical, a turma conseguia memorizar canções e cantá-las em grupo, bem como fazer coreografias simples para acompanhá-las.

#### *A sala do 2.º ano - organização do tempo e do ambiente educativo*

A gestão do espaço e do tempo em sala de aula são fatores importantes para a criação de um ambiente de aprendizagem profícuo. Segundo Arends (1995), ao fator tempo subjaz a complexidade da sua articulação ao currículo, aos métodos de ensino e às necessidades de aprendizagem dos alunos. Ainda assim, o autor indica que a organização do espaço educativo pode influenciar as aprendizagens dos alunos.

Pelo facto de apresentar diferentes ritmos de trabalho, a turma estava distribuída por três filas longitudinais, sentando-se um aluno por mesa (Anexo A2). Na primeira fila, partindo da secretária da professora, sentavam-se os alunos que necessitavam de apoio mais individualizado. Na fila do meio sentavam-se os alunos com um ritmo de trabalho mais lento. Na terceira fila sentavam-se os alunos com mais autonomia. Esta disposição permitia uma boa circulação e visibilidade dos alunos. Para estes, estava ainda disponível um móvel com cacifos individuais (manuais escolares, trabalhos e dicionários). Em cima deste, havia uma seleção de livros (para os alunos lerem, caso terminassem as atividades antes do tempo previsto), os dossiers escolares, o leite escolar e fruta do dia. Havia um placar para afixação de trabalhos, informações, posters sobre conteúdos curriculares e um friso com o alfabeto.

A gestão do tempo letivo obedecia a uma calendarização fixa semanal, conforme descrito no Anexo B2. Normalmente, nos tempos letivos de Apoio ao Estudo (AE) dava-se continuidade ao trabalho desenvolvido na disciplina anterior (p. ex. correção coletiva de exercícios, conclusão de atividades). Na área de Expressões Artísticas estavam previstas atividades de Expressão Plástica/Dramática/Musical. Na hora da Oferta Complementar (OC) abordavam-se temas alusivos à Educação para a Cidadania. A cooperante reservava os períodos da manhã para desenvolver atividades que exigiam maior concentração dos alunos, como a introdução/exploração de conceitos e exercícios de aplicação. Nos períodos da tarde, privilegiavam-se temas de natureza prática e/ou que à participação ativa da turma.

#### *Projeto de estágio “Não faz mal ser diferente!” - justificação e objetivos*

A Escola, enquanto espaço de formação de cidadãos sensíveis às realidades da nossa sociedade, contribui para a prática de uma cidadania consciente dos direitos e deveres de cada indivíduo, assente no diálogo participado com “espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (DGE, 2013, p. 1). Autoras como Cardona et al. (2011) salientam a ideia de escola enquanto «espaço de vida», na qual a criança assimila a realidade da sociedade a partir de situações de aprendizagem contextualizadas e baseadas no seu quotidiano.

A área da Educação para a Cidadania - transversal ao currículo - divide-se em várias áreas temáticas. Por exemplo, esta turma dispunha de um tempo letivo semanal para abordar temas alusivos a esta área, a saber, Educação Rodoviária e para os Direitos Humanos. Também participava no programa “Heróis da Fruta - Lanche Escolar Saudável”<sup>3</sup> no âmbito da Educação para a Saúde. Atendendo ao exposto, o projeto de estágio incidiu sobre as áreas temáticas da Educação para a Igualdade de Género e da Educação Intercultural, estando estas intimamente relacionadas à questão dos Direitos Humanos. Assim, o objetivo geral deste projeto assentou na promoção uma cultura de democracia e igualdade de oportunidades. Neste projeto abordam-se quatro subtemas distintos, conforme verifica a Figura I.6, tendo sido dinamizados na área da OC. A par destes, sintetizamos os temas abordados nas restantes áreas curriculares.

Estudo do Meio	Matemática	Português	OC	Expressões
Normas de higiene alimentar; As profissões; Instrumentos e materiais (realização de atividade prática); Meios de comunicação pessoal e social; Meios de transporte.	Resolução de problemas; Estratégias de cálculo (subtração e multiplicação); Números pares e ímpares; Representação de números na reta numérica Tabuada do 2, 3, 4, 5, 6 e 10; O dobro, triplo, quádruplo e quintuplo.	Exploração e produção de textos; Vocabulário; O correio eletrónico; Jogo coletivo de gramática (revisão dos conteúdos dados ao longo do período); Casos de leitura (explorados em articulação com a exploração dos textos).	Educação para a Cidadania “Rapaz ou rapariga?”; Poema <i>O menino negro</i> ; Jogo <i>Viver em Igualdade</i> ; Exploração da história <i>Não faz mal ser diferente</i> - realização de autorretratos; Construção do livro da turma (autorretratos).	Construção de um guarda-chuva (individual); Construção de um mural (tabuada do 2); Jogo de grupos (multiplicação); Canção “Heróis da Fruta”; Jogo de mimica (profissões); Desenho sugerido.

Figura I.6 Esquema-síntese dos conteúdos abordados na PES III.

#### *Descrição de atividades pedagógico-didáticas dinamizadas no âmbito do projeto*

Na planificação das atividades entendemos ser adequado a estrutura das sessões de Filosofia para Crianças (FpC)<sup>4</sup>, nas quais a criança “aprende a ouvir os outros, a praticar a contínua aprendizagem de verbalizar o pensamento ao promover modos de ultrapassar confusões e ambiguidades” (Mendonça, 2011, p. 17). Por isso, estruturamos as sessões da seguinte forma: (i) Motivação - exploração de imagem/história que introduza o tema e que suscite o levantamento de ideias e questões; (ii) Exploração - exploração das ideias/perguntas; (iii) Discussão - alargar a discussão a situações subjacentes. Os subtemas da primeira e segunda atividade eram “Rapaz ou rapariga?” e “Viver em Igualdade”, respetivamente. No Quadro I.9, apresentam-se os objetivos definidos.

#### Quadro I.9

##### *Enquadramento curricular das atividades (2.º ano)*

<sup>3</sup> Programa pedagógico (JI e 1.º CEB) da APCOI destinado à promoção de hábitos de vida saudável.

<sup>4</sup> Proposta pedagógica desenvolvida por Mathew Lipman e Ann Sharp, na década de 60 do século XX, os EUA.

---

## Atividades 1 e 2

---

- Partilhar ideias;
  - Colocar-se na pele de “outrem”;
  - Saber ouvir e respeitar opiniões;
  - Clarificar estereótipos (questões de género).
- 

A primeira atividade iniciou-se com a leitura em voz alta do excerto do livro *O dia em que os lápis desistiram*, de Drew Daywalt (2014). No excerto (Anexo C2), relata-se o episódio do lápis cor-de-rosa em que este se queixa do seu dono, porque não o utilizava para pintar dinossauros e monstros. Apenas a irmã o utilizava para pintar princesas. De seguida, procedeu-se à exploração coletiva oral e coletiva da mesma, em que a turma identificou sem dificuldades o tema da mesma, ao destacarem o facto de o lápis desejar pintar desenhos/figuras que o menino nunca pintava, porque “eram só para meninas pintarem”.

Aliás, a questão “Por acaso, achas que eu sou uma cor de menina?” serviu de mote à discussão seguinte. Note-se que, ainda na fase de planificação houve a preocupação de definir algumas perguntas prévias (p. ex. “O que é uma cor de menina?”, “Só as meninas é que podem pintar com cor-de-rosa?”, “Será que os monstros e os dinossauros podem ser cor-de-rosa?”) que despoletassem a discussão, caso sentisse que a turma não a iniciasse.

A última parte da atividade consistiu na discussão de uma seleção de frases (Anexo C2) relacionadas com as questões de género, tal como tinha sido feito até então. Desde a cor do vestuário (cor-de-rosa e azul), o tipo brinquedos, de atividades e as profissões que (supostamente) são mais adequadas e associamos às raparigas ou aos rapazes, a gestão das atividades domésticas e, até mesmo, as características físicas e emocionais.

A segunda atividade consistiu na exploração das cartas do jogo *Viver em Igualdade*<sup>5</sup> (Figura I.7, abaixo), em que se analisaram diversas atividades quotidianas que podem e devem ser executadas tanto por homens como por mulheres. Num primeiro momento, relembramos a história da sessão anterior. Posto isto, distribuímos uma carta do jogo a cada aluno e concedemos breves minutos para que a pudessem analisar.

Como o jogo era constituído por pares de cartas que representavam a mesma situação, apenas mudando quem as realizava (homem ou mulher), consideramos que, uma boa forma de explorá-las, era propondo aos alunos que juntassem os pares de cartas da seguinte forma: ao iniciar o jogo, pedimos aleatoriamente a uma criança que descrevesse a sua imagem à turma e que se dirigisse à estagiária, para que a afixasse no quadro. Assim, o aluno que tivesse o par tinha que afixar a carta junto à outra. Entre cada jogada, procedia-se à análise da situação ilustrada.

---

<sup>5</sup> Recurso didático produzido pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG).



Figura 1.7 Amostra do recurso didático *Viver em Igualdade* (CIG, 2011).

Das realidades relatadas por alguns alunos verificamos que, por exemplo, não têm por hábito ajudar nas atividades domésticas e que eram as mães que as desempenham sozinhas. Por outro lado, um aluno contrariou a primeira ideia referindo que, em sua casa, o pai cozinhava. Também consideravam que eram as mães que tinham de cuidar dos bebés.

Na avaliação tivemos em consideração a observação das atitudes e comportamentos dos alunos no decorrer das sessões, bem como os seus contributos para a discussão das imagens e da história (relato de situações/vivências por parte dos alunos relacionados ao tema), o saber esperar pela sua vez para intervir e respeitar a opinião dos colegas. De forma geral, em ambas as sessões, a turma envolveu-se nas atividades e demonstrou bastante interesse em dar a sua realidade. Se a participação ativa dos alunos foi o ponto positivo, a gestão das intervenções e do comportamento de alguns alunos foi o aspeto menos conseguido. Os alunos falavam ao mesmo tempo e num tom de voz pouco adequado.

### 1.3.2 A instituição e a prática pedagógica (PES IV) - 3.º ano de escolaridade

#### *A instituição e o meio envolvente*

A PES IV foi desenvolvida numa turma do 3.º ano, tendo decorrido entre 26 de abril e 02 de junho de 2017 (22 dias). Esta instituição de ensino abrange as valências de JI e 1.º CEB. A instituição está inserida numa zona urbanizada do centro histórico, cujo comércio, serviços de primeira necessidade e instituições se encontram próximos da população. É de referir que a população da área envolvente se caracteriza pela diversidade, devido à sua organização social regida por diferentes valores e comportamentos. As atividades profissionais da população estão associadas, essencialmente, ao setor terciário. A nível sociofamiliar verifica-se a heterogeneidade das famílias, com algumas carências económicas.

A instituição apresenta instalações antigas, entretanto sujeitas a alterações de modo a criar uma sala, para as crianças a frequentar o JI, e um refeitório. É composta por dois pisos, ainda assim, é no rés-do-chão que se encontra a maioria das salas e serviços. Portanto, em regime normal, existem cinco turmas (ambas as valências), uma sala de professores, um refeitório (destinado às crianças) e um pequeno polivalente. A propósito, neste último espaço, as crianças podiam usufruir dele, quer nos intervalos quer na realização de atividades relativas ao Apoio em Psicomotricidade. Cada sala de aula dispunha de um computador fixo com

acesso à internet, quadro interativo e de giz e de uma fotocopiadora (comum). Os recursos existentes para a área da Expressão Físico-Motora eram insuficientes. A área escolar exterior apresentava uma zona coberta, um pequeno campo de jogos e parque infantil, algumas árvores e mesas. Relativamente aos recursos disponíveis (tecnológicos e didáticos) a instituição estava equipada com os materiais essenciais.

O corpo docente (à data do estágio) era constituído por uma educadora de infância, quatro professores de 1.º Ciclo titulares, um professor coadjuvante de Expressão Físico-Motora, um professor da área curricular de Inglês, professores responsáveis pelo Apoio Educativo e Educação Especial. A componente letiva da instituição decorria entre as 09h00 às 10h30 min e das 11h00 às 12h30 min, durante a manhã e, das 13h45 min às 15h45 min, durante a tarde. Contudo, o horário era estendido até às 17h15 min, para os alunos com AEC e para os alunos do 3.º/4.º ano, cuja carga horária incluía a área de Inglês.

#### *Linhas orientadoras do PEA e do e PCT*

Uma vez que esta instituição integra o mesmo agrupamento escolar no qual decorreu a PES na turma do 2.º ano, não enumeramos os objetivos do PEA. À semelhança da realidade da turma do 2.º ano, a prioridade pedagógica da docente da turma do 3.º ano prevê a criação de um processo de ensino-aprendizagem baseado na conceção construtivista do ensino. No PCT são, então, traçadas as diferentes estratégias e tipologias das sequências didáticas a implementar na turma. Quanto às estratégias, espera-se que estas promovam aprendizagens contextualizadas e significativas, ou seja, as novas aprendizagens devem integrar-se às que o aluno já adquiriu. Neste sentido, a planificação das sequências didáticas deve privilegiar os conhecimentos prévios dos alunos, corresponder ao nível de desenvolvimento dos alunos, a fim de promover a motivação dos mesmos. Os objetivos do PCT eram definidos tendo em conta as metas curriculares para as diferentes áreas curriculares.

#### *A turma do 3.º ano - perfil do grupo e equipa docente*

A equipa docente atribuída à turma do 3.º ano era constituída pela professora titular, professor coadjuvante na área da Expressão Físico-Motora, professora de Inglês, pelas professoras da Educação Especial, Apoio Educativo e Psicomotricidade e pelos professores das AEC (Ciências Experimentais e Atividade Lúdica e Expressiva). No Quadro I.10, traçamos as características da turma constituída por 20 alunos. Destes, dez usufruíam do escalão A e cinco do escalão B relativo ao ASE. A maioria pertence ao nível socioeconómico médio/baixo.

Quadro I.10

#### *Caraterização da turma do 3.º ano*

Número	Faixa etária	Género	Nacionalidade	NEE	Observações
20 Alunos	8-11 Anos	12 Raparigas 8 rapazes	Portuguesa	3 Alunos	5 Alunos repetentes <sup>6</sup>

<sup>6</sup> Destes, três alunos retidos no 2.º ano (um no 2.º ano por duas vezes e outro no 2.º e 3.º ano).

Havia três alunos com NEE, para os quais foi elaborado um PEI extensível às alíneas a) Apoio Pedagógico Personalizado, b) Adequações Curriculares Individuais e d) Adequações no processo de Avaliação previstas no Decreto-Lei 3/2008. Eram, ainda, acompanhados pela professora do Apoio Especial e da Psicomotricidade. Um destes alunos também recebia acompanhamento na área da Terapia da Fala. Segundo a informação constante no PCT, foi elaborado um PI (ao abrigo dos pontos 1 e 4 do artigo 26.º-A do Decreto-Lei 17/2016, de 04 de abril) para quatro alunos.

Relatamos agora o caso do aluno que, apesar de ter sido incluído nesta turma (desde o 1.º período letivo), repetia o 2.º ano de escolaridade pela segunda vez. De acordo com o PCT, o aluno (beneficiado pelo PEI) apresenta um défice intelectual traduzido em dificuldades de aprendizagem graves e permanentes. A estas, associam-se as evidentes dificuldades de atenção e concentração. Em situação de sala de aula, este aluno somente conseguia focar a sua atenção e estar sossegado (ainda que, por pouco tempo) se estivesse acompanhado permanentemente. À data do estágio, verificamos que estava a trabalhar as vogais e os algarismos até cinco. Tendo em conta o quadro apresentado, o aluno ainda recebia apoio na área da Terapia Ocupacional e da Psicologia e passou a usufruir da alínea e) Currículo Específico Individual (CEI), igualmente constante no Decreto-Lei 3/2008. Com efeito, a componente letiva deste aluno era diferente: às quartas e sextas-feiras frequentava a instituição a que pertence a turma do 3.º ano (em conjunto com a turma ou com apoio e numa sala à parte) e, nos restantes dias, frequentava a Unidade de Multideficiência numa outra escola básica da cidade.

A realidade dos restantes alunos que observamos, sustentada pelos relatos da cooperante, refletia-se uma turma que apresentava, na sua maioria, problemas ao nível do domínio cognitivo, nomeadamente na aprendizagem de conceitos que apelam ao pensamento abstrato e na expressão (oral e escrita) de ideias e conhecimentos. Paralelamente, apresentavam uma acentuada dificuldade de concentração, falta de empenho, “medo de errar” e imaturidade. Excetuamos desta realidade dois/três alunos, que participavam ativamente, eram autónomos e apresentavam um desenvolvimento cognitivo adequado à faixa etária. A cooperante fez referência a alguns aspetos que considerou importantes, pois influenciavam o sucesso da aprendizagem de alguns alunos, como é caso das famílias desestruturadas ou de ausência materna, carências económicas e crianças institucionalizadas.

Apesar da necessidade de um apoio mais individualizado a alguns alunos ser evidente, cremos que, pelo facto de estes terem tido um apoio mais constante durante o estágio (pela presença das duas estagiárias), que essas lacunas se acentuavam mais pela falta de motivação e atitude dos alunos, do que propriamente pelas referidas dificuldades. As potencialidades da turma evidenciaram-se na realização de atividades que implicam atividades de aprendizagem práticas.

Neste seguimento, há que referir também os dois casos mais flagrantes relativos ao comportamento e atitudes. Um aluno apresentava sérias dificuldades em concentrar-se na realização das atividades, em escutar a professora e frequentemente levantava-se do lugar para ir ao quadro verificar os exercícios, quando tinha visibilidade do lugar e acabava por causar o ruído dos colegas. Por outro lado, uma aluna (a mais velha da turma) adotava frequentemente uma postura inadequada na sala e não obedecia às instruções que lhe eram dadas. Os restantes alunos eram conversadores, porém, simpáticos e educados.

#### *A sala do 3.º ano - organização do tempo e do ambiente educativo*

No Anexo B2, apresentamos o esquema da componente letiva e não letiva da turma. Com o intuito dos alunos memorizarem certas matérias, a cooperante definiu que no período da manhã, logo após a entrada, os alunos tinham de escrever no caderno diário as tabuadas (do 2 à do 9) e a numeração romana. Era uma atividade individual que demorava em média 35-40 minutos, uma vez que se esperava que todos concluíssem, para que a professora pudesse dar início às aulas propriamente ditas.

O fator tempo, na turma do 3.º ano, era gerido segundo as dificuldades demonstradas pelos alunos em determinada atividade. Apesar de haver a calendarização fixa das áreas curriculares, por vezes a cooperante trocava a sua sequência no sentido de conceder mais tempo a determinada atividade, dar maior enfoque a um conteúdo no qual os alunos tivessem mais dificuldade. Aliás, um dos aspetos que consideramos ter influenciado, em parte, a concentração e a motivação dos alunos para a exploração dos conteúdos assenta no número de horas excessivas despendidas numa só área curricular (p. ex. Matemática).

Quanto à organização da sala há que destacar o facto de o quadro interativo não estar localizado em frente às secretárias dos alunos, conforme ilustra o Anexo A2, mas sim perpendicularmente a estas, sendo o quadro para registos a giz (poucas vezes utilizado) a estar em frente aos alunos. Deste modo, a turma estava distribuída por quatro filas longitudinais e uma na perpendicular. Esta disposição dava origem a algum ruído da turma, porque lhes dificultava a visão. A cooperante tinha à disposição duas secretárias, uma delas (a mais utilizada) junto ao quadro interativo, onde também estava o computador e, outra em frente à turma. Junto a esta última, encontravam-se afixadas as informações da turma e, nas restantes paredes era possível consultar posters do mapa de Portugal, classificação de figuras e sólidos geométricos, sistemas do corpo humano e conteúdos gramaticais.

#### *Projeto de estágio “A interdisciplinaridade como veículo promotor de aprendizagens” - justificação e objetivos*

A planificação da prática pedagógica, para as quatro semanas de intervenção, teve como enfoque a temática da interdisciplinaridade. Nas palavras de Pombo, Guimarães e Levy (1993), o objetivo de uma prática pedagógica inspirada na interdisciplinaridade é “conseguir uma harmonia, construída a partir da pluralidade de vozes [a voz de cada disciplina] (p. 30).

Tendo em consideração o perfil traçado para a turma do 3.º ano, consideramos pertinente a planificação de um projeto, cujo objetivo geral assentasse na promoção de aprendizagens que suscitassem o interesse/motivação e que, conseqüentemente, gerassem um maior envolvimento da turma. Consideramos também as indicações da cooperante, que apontou a área do Estudo do Meio como sendo a disciplina na qual a turma demonstrava maior interesse. Não se tratou de desvalorizar as especificidades de cada disciplina, mas sim, de colocar em prática um método que “permite ao aluno problematizar, ampliar a compreensão e questionar, possibilitando a constituição de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de objetivos concretos, no intuito de contribuir para a aprendizagem com interesse dos alunos” (Roldão, 2010, citado por Mendes, 2017, pp. 61-62). Por conseguinte, na Figura 1.8 enumeramos os temas abordados ao longo da prática pedagógica, nas diferentes áreas curriculares. Note-se que, a exploração dos temas foi feita a partir da articulação das mesmas.

Estudo do Meio	Matemática	Português	OC	Expressões
↓ Tipos de relevo; Meios aquáticos; Os astros; Os pontos cardeais; Magnetismo terrestre (realização de uma atividade prática uma bússola).	↓ A dízima; Ler / escrever / comparar / ordenar números racionais não negativos na reta numérica; Resolução de problemas; Tabuada do 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, e numeração romana (revisões); Unidades de medida comprimento (noção de perímetro) e área.	↓ Exploração e produção de textos; Verbos irregulares (presente do indicativo); Determinantes Demonstrativos e Possessivos; Discurso direto e Indireto.	↓ <u>Educação Ambiental</u> Promoção de valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente, tendo em consideração as problemáticas ambientais atuais (caso do rio Tejo): - Importância da água; - A poluição aquática; - As consequências; - Cuidados a ter.	↓ Composições com diferentes materiais recortados (pizza - frações); Dramatização do texto "A fada Oriana"; Criação de uma composição de figuras geométricas; Recriação do sistema solar; Exploração de uma canção sobre o sistema solar; Desenho de figuras geométricas a partir da interseção da luz com objetos opacos - sombras.

Figura 1.8 Esquema-síntese dos conteúdos abordados na PES IV.

#### *Descrição de atividades pedagógico-didáticas dinamizadas no âmbito do projeto*

O desenvolvimento de práticas em torno da Educação para as Ciências, desde os primeiros anos de escolaridade, assume um papel fulcral no desenvolvimento de competências ao nível do pensamento científico, atitude crítica e do gosto pelo saber das crianças. A promoção do saber científico e tecnológico deve resultar da exploração de situações do quotidiano, recorrendo a atividades que permitam estabelecer a articulação entre teoria, observação e experimentação (Martins et al., 2007).

As atividades a seguir descritas, cujos objetivos constam no Quadro I.11 (abaixo), surgiram da oportunidade de articulação da vertente teórica da UC, Didáticas Específicas do 1.º CEB - 3.º e 4.º ano, com a prática pedagógica em contexto de estágio. Assim, planificamos

duas atividades na área do Estudo do Meio subjacentes ao conteúdo “2. Realizar experiências com ímanes” do Bloco 5 - À Descoberta dos Materiais e Objetos.

Quadro I.11

*Enquadramento curricular das atividades (3.º ano)*

Atividade 1 e 2	
- Compreender o funcionamento da bússola; - Reconhecer a bússola como método de orientação;	- Observar o comportamento dos materiais na presença de ímanes (atração ou não atração, repulsão).

Dinamizar atividades de natureza exploratória, que proporcionem aos alunos o desenvolvimento gradual de competências associadas aos processos e atitudes científicas, requer do professor um conjunto de competências relativas, por exemplo, à atmosfera de sala de aula, à perscrutação do pensamento das crianças, à cooperação e discussão entre a turma e ao desenvolvimento do pensamento e da ação da criança (Sá, 2002).

Neste sentido, as atividades consistiram na realização da referida atividade experimental e na exploração do respetivo guião (Anexo C3). Dado que a atividade experimental implicava a exploração de conceitos científicos de natureza abstrata, que pressupunham uma primeira abordagem mais detalhada, realizamos ao longo da semana um conjunto de atividades em articulação com a área do Português, Matemática e Expressão Plástica, que visavam esses conceitos.

Ao definir as estratégias para a dinamização das atividades foi tido em conta o fator «gestão de grupo», dadas as dificuldades da turma em trabalhar por grupo. Inicialmente, a turma foi dividida em seis grupos. Distribuíram-se os guiões e os materiais necessários à experiência. Com o intuito de envolver os alunos na atividade, foi pedido a um elemento de cada grupo que fosse encher o recipiente com água e que regressasse ao lugar.

Numa primeira parte, sintetizaram-se os conteúdos abordados até então e, numa segunda parte, realizaram-se as etapas da atividade experimental sob a questão-problema “Como construir uma bússola?”. As perguntas foram lidas em voz alta e a turma dava a sua opinião oralmente. Desta forma, todas as respostas eram ouvidas, debatidas e, no final, cada resposta final foi registada no quadro. Procedeu-se desta forma, com o intuito de assegurar que todos acompanhavam o trabalho e que, por outro lado, acompanhassem a discussão das principais ideias a reter com a realização da atividade prática.

Relativamente ao guião, consideramos ser um bom auxiliar durante a exploração da atividade. A construção do protocolo permitiu uma definição mais cuidada de todas as etapas do processo e das perguntas de exploração mais adequadas (na fase inicial e na síntese dos resultados), bem como a previsão de possíveis questões que pudessem surgir durante a atividade. Este foi dividido em 3 partes: (i) “Antes da experiência” - observar e explorar ideias/materiais; (ii) “Colocar em prática” e “Concluindo” - interpretar a informação através da realização da experiência e comunicar os resultados; (iii) Síntese.

Ainda que a natureza destas atividades deva permitir ao professor adotar uma postura de moderador/orientador do trabalho dos alunos e de incentivo à descoberta, a estratégia que cremos ter permitido manter o grupo ao mesmo ritmo de trabalho, e que, por outro lado, não provocasse a sua dispersão, foi o facto de se ter centrado a exploração do guião no professor (apesar de não ser a mais favorável). Durante todo este processo alguns alunos não respeitavam as regras da sala de aula, o que exigiu um maior controlo do grupo, houve mais interrupções para os chamar sua atenção, incentivar a sua participação ou, então, para moderar aqueles que tendiam sempre a responder sem que fosse a sua vez para tal.

A confrontação de resultados, entre a bússola construída pelos grupos (Figura 1.9) e a bússola tradicional, foi feita à vez por cada grupo (não havia bússolas suficientes na instituição) e, só depois foi se realizou a discussão em grande grupo com recurso ao guião.

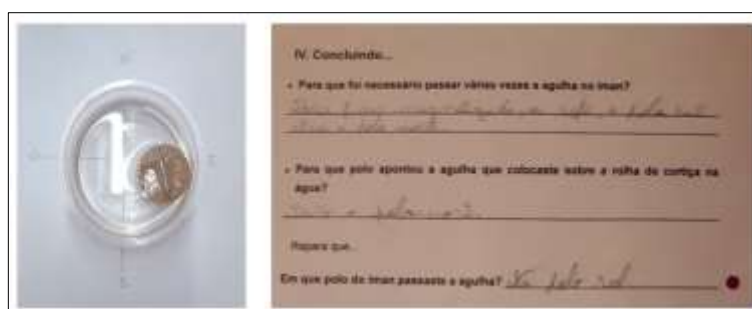


Figura 1.9 Ilustração das etapas relativas à atividade prática (esq.) e do guião (dir.).

A avaliação da atividade foi realizada com recurso a uma rubrica analítica (adaptada de Reis, 2009), disponível no Anexo C3. Para o efeito, consideraram-se cinco parâmetros, nomeadamente a participação, o cumprimento das regras da sala de aula, a autonomia, o trabalho em grupo e o contributo para a discussão dos resultados. Por sua vez, cada um destes estava dividido em três níveis de desempenho (entenda-se que, o 1 corresponde ao nível de desempenho mais baixo e o 3 ao mais alto). Através da análise dos resultados, é possível afirmar que, a classificação média da turma se fixou no nível 2. Ao nível da participação na atividade (cinco alunos atingiram o nível 3, quatro alunos atingiram o nível 2 e dez registaram o nível 1 de desempenho) verificamos que, a maioria participou somente quando lhe era colocada alguma pergunta ou se fosse incentivada a participar oralmente. Quanto ao nível de cumprimento das regras (oito alunos no nível 3 e 11 alunos no nível 2), verificamos que, a maioria cumpriu as regras, mas por vezes mostrou algum tipo de comportamento desadequado. Quanto à avaliação da autonomia (quatro alunos no nível 3 e 15 no nível 2), os resultados evidenciam que, a maioria demonstrou alguma dificuldade em resolvê-la autonomamente. Neste sentido, no trabalho em grande grupo (11 alunos no nível 3 e oito no nível 2), a maioria respeita as regras de interação discursiva. Já quanto à contribuição para a discussão dos resultados (dois alunos no nível 3, nove alunos no nível 2 e oito no nível 1), a maioria dos alunos, embora não tivesse os conceitos consolidados, ouvia as opiniões dos colegas e tentava de alguma forma contribuir para a discussão.

## 1.4 Reflexão do desenvolvimento do desempenho profissional

### *Integração nas instituições educativas*

O estabelecimento de uma relação positiva entre alunos e comunidade educativa constituiu uma das premissas essenciais, tanto para a operacionalização das práticas pedagógicas (e suas vertentes) como para o sucesso das aprendizagens das crianças. Como referido por Postic (2008), a relação pedagógica consiste no “conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos (...), relações essas que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (p. 27).

Por sua vez, e para o contexto educativo de Educação de Infância, foi-nos possibilitado o contacto direto com os familiares das crianças (PES I e II). Estes momentos verificaram-se na rotina diária, quer fosse do acolhimento ou da saída. Também ao nível do 1.º CEB, nomeadamente na PES III, foi possível assistir a uma reunião no final do período com os encarregados de educação (inclusive, a cooperante apresentou as estagiárias aos mesmos, a fim de contextualizar a nossa presença em todo o processo), bem como a uma reunião de professores. Da mesma forma, as cooperantes e restante comunidade demonstraram-se recetivas à nossa colaboração na preparação de atividades ao nível das instituições.

Nesta ordem de ideias, foi igualmente importante a contextualização que as cooperantes nos providenciaram acerca dos seus alunos (pontos fortes e fracos de aprendizagem ou, até mesmo, situações de cariz familiar que estas consideraram importantes abordar sucintamente e, que de alguma forma pudessem influenciar o comportamento, a motivação e as aprendizagens dos mesmos).

Quanto ao tipo de relação estabelecida com as crianças é importante referir que, ao longo dos quatro estágios, houve a preocupação de manter a cordialidade e o respeito mútuo e, acima de tudo, de criar um clima de abertura no sentido de não haver reservas em expor as suas dificuldades. Da PES I, destaca-se a qualidade da relação/interação estabelecida entre educador e criança - vínculo afetivo. Efetivamente, a prática educativa em Creche é, em muito, alicerçada nas rotinas (implicam intencionalidade e planificação), pelo que estes momentos são cruciais para o desenvolvimento de competências (relacionais, emocionais, cognitivas) das crianças.

No âmbito da PES II, a maior dificuldade sentida teve que ver com a mediação de conflitos ocorridos principalmente em momentos de brincadeira livre, havendo, portanto, a necessidade de enfatizar os valores de partilha e convivência em grupo. Por outro lado, da PES III emergiu a dificuldade em gerir atividades dinamizadas em grande grupo (p. ex. debates). Por fim, a PES IV constituiu um desafio, na medida em que foi necessária a planificação de atividades que suscitasse maior envolvimento e interesse por parte dos alunos e atendessem as suas dificuldades e ritmos de aprendizagem.

### *Planificar, diferenciar e avaliar ao longo das práticas pedagógicas*

O ato de planificar «atividades de aprendizagem» constitui uma das principais componentes da ação do educador/professor, o qual exige reflexão e adaptações. Efetivamente, no decorrer dos estágios (tanto em contexto de Educação de Infância como de 1.º CEB) foi possível desenvolver e melhorar competências ao nível da planificação a longo prazo, dado que até este ponto do meu percurso académico, o processo de planificação focava situações de aprendizagem a curto prazo. Com isto, não se pretende descorar o desenvolvimento da componente cognitiva exigida ao docente, isto é, a construção de um padrão de processos mentais essenciais ao ato de planificar, independentemente da sua extensão no tempo, interdisciplinaridade ou exigências curriculares.

Para Guerra (2002), a planificação deve ser entendida como um esboço em permanente reformulação. Na mesma linha, Barbosa et. al (1999) definem planificação como

um meio de o professor esclarecer, de modo calmo e atempado, os processos de ação que pretende desenvolver como docente face às exigências programáticas, a fim de conseguir eficácia na aprendizagem, rentabilizando o tempo e os recursos disponíveis, em função das pessoas envolvidas (p.116).

Não obstante as dificuldades inerentes ao cumprimento das exigências curriculares e da sua adequação às necessidades do grupo, a planificação constituiu, efetivamente, uma ferramenta essencial para a orientação da minha prática pedagógica no decorrer da PES. Neste sentido, Arends (1994) defende que toda a situação de ensino-aprendizagem é tanto melhor quanto maior for o grau da sua estruturação. Porém, a planificação deve manter um carácter flexível e aberto.

Em termos práticos, no processo de planificação das atividades de aprendizagem (durante os quatro estágios) teve-se em consideração as indicações das cooperantes, que nos orientaram, por exemplo, quanto à gestão dos conteúdos a lecionar e em quais deveríamos dar maior ênfase/reservar mais tempo (contexto de 1.º CEB). Assim sendo, o modelo de planificação adotado foi o de tabela, na qual se articularam as informações provenientes dos documentos curriculares com os objetivos definidos, a par da descrição das atividades, recursos materiais e dos instrumentos de avaliação.

Também a gestão do fator tempo foi uma aprendizagem constante. Aliás, destaco esta dificuldade, principalmente em contexto do 1.º CEB. Embora houvesse o apoio do par de estágio e da cooperante, a gestão dos ritmos de trabalho e de aprendizagem não foi tarefa fácil. A observação das práticas das cooperantes, aliada os diálogos informais estabelecidos com as mesmas, permitiu uma melhor compreensão das suas ações/decisões, estratégias de ensino-aprendizagem e de motivação, que melhor se adequavam a determinadas crianças. Falamos, assim, de estratégias de diferenciação. Tanto em contexto de Educação de Infância como do 1.º CEB, diferenciar pedagogicamente consiste essencialmente em partir “do que esta [a criança] sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.” (Silva, 1997, p. 25). Mais ainda, Santos (2009) rejeita a ideia de que

diferenciar é “baixar o nível de exigência” das aprendizagens dos alunos que apresentam mais dificuldades, mas, sim, de ajustar as práticas de ensino segundo os pontos fortes e fracos, interesses e estilos de aprendizagem dos mesmos.

Das realidades vivenciadas na PES I e II (Creche e JI, respetivamente), há a apontar o facto de, no primeiro contexto, ter havido maior dificuldade inicial na definição dos objetivos curriculares (de forma clara) para as atividades de aprendizagem a planificar. Neste sentido, Coelho (2004) salienta a importância da conceção de um currículo que vá ao encontro das necessidades específicas das crianças dos 0 aos 3 anos (visando a continuidade com as práticas desenvolvidas em JI), apontando a insuficiente aposta neste âmbito. Mais ainda, a autora refere a dificuldade existente em destringir os termos «desenvolvimento» e «aprendizagem» e explicitar as suas implicações. Na prática, tal situação implica falhas (dos profissionais) na sua articulação com “os resultados que esperam obter, nomeadamente sob a forma das competências, disposições ou saberes que esperam que as crianças venham a possuir (por “aquisição” ou “construção” conforme a perspectiva) no decurso do processo educativo” (Coelho, 2004, p. 87).

Dos contextos educativos nos quais estagiei anteriormente (durante a licenciatura em Educação Básica), o único com qual ainda não tinha tomado contacto era o de Creche. Na verdade, foi durante as duas semanas de observação e integração ao grupo que vivenciei e me apropriei das rotinas e de todas as especificidades inerentes a este contexto. Tanto o papel da educadora, da auxiliar bem como do par de estágio foram importantes durante realização das tarefas, esclarecimento de dúvidas que advinham da própria prática. O sentimento de insegurança revelado no decorrer das rotinas das crianças, na planificação e seleção da tipologia de tarefas mais adequadas e, na dinamização das tarefas orientadas, ao longo das semanas de estágio, foi dando lugar a uma atitude de maior à-vontade na segunda semana de prática pedagógica.

Na realidade vivenciada em contexto do 1.º CEB, um dos aspetos que foi possível melhorar teve que ver com o excesso de objetivos definidos para determinado conteúdo, bem como de atividades planificadas e a gestão do tempo. No decorrer da operacionalização da prática pedagógica (aliada ao prévio conhecimento do grupo, das suas características) foi possível aprimorar aspetos, como a tipologia e sequenciação de atividades que melhor satisfaziam as necessidades dos grupos e a consequente gestão do tempo, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem.

Tomemos como exemplo as realidades vivenciadas na PES III e IV (2.º e 3.º ano, respetivamente). No primeiro caso, a dinâmica de sala de aula traduzia-se em trabalho individual ou em pequenos grupos, em que se verificava o trabalho autónomo dos alunos e, conseqüentemente, maior rentabilização de tempo a fim de desenvolver um maior número de atividades. Na situação oposta, e retomando o que foi referido na caracterização da PES IV, está a turma do 3.º ano. Houve, efetivamente, a preocupação de diversificar e contextualizar

a abordagem aos conteúdos a explorar com as crianças (sempre em concordância com as orientações da cooperante).

Durante o período de observação desta turma, as dificuldades de aprendizagem e de motivação da maioria dos alunos eram evidentes. Aliás, desde logo, se percebeu que a dinâmica de sala de aula consistia maioritariamente em trabalho de grande grupo (exigia, assim, a presença do professor na gestão/orientação e concretização das atividades). Também o tempo despendido em cada atividade - na sua maioria, a resolução dos exercícios propostos nos manuais escolares - era bastante extensivo, ou seja, era sempre necessário proceder à correção coletiva dos mesmos no quadro, sendo os alunos com mais dificuldades a ir resolvê-los, de modo a assegurar uma aprendizagem mais individualizada. Creio que, outro dos aspetos negativos e que influenciava o entusiasmo e a produtividade da turma tinha que ver com a distribuição da carga horária (Anexo B2). Num dia, a título de exemplo, a turma despendia uma manhã ou uma tarde apenas com uma disciplina (Português ou Matemática), não esquecendo os tempos de Apoio ao Estudo, em que se dava continuidade ao trabalho das disciplinas anteriores. Inevitavelmente, estas condicionantes influenciam todo o processo de planificação que visa, acima de tudo, o sucesso dos alunos e do docente.

Atendendo ao exposto, considerou-se pertinente planificar uma prática pedagógica alicerçada em situações que promovessem a exploração dos conteúdos de forma mais dinâmica - com recurso a materiais -, que apelasse ao envolvimento e participação da turma (e, não somente, à exploração dos manuais), e que estimulasse a autonomia e confiança. Claramente, a prática pedagógica nesta turma não foi fácil, na medida que requereu, da minha parte, a exigente tarefa e o esforço de manter a sintonia do grupo, um ritmo de trabalho aceitável (nem sempre alcançado, devido às condicionantes já mencionadas). Na verdade, por vezes, houve o sentimento de desmotivação da nossa parte, pelo facto de não ter sido possível desenvolver uma maior diversidade de atividades com os alunos.

Ainda neste âmbito, apresenta-se uma definição do termo «recurso didático». Autores como Botas e Moreira (2013) destringem estes termos, tendo em consideração as seguintes características: (i) material curricular - apresenta uma noção ampla, uma vez incluir todo o tipo de material utilizado pelo educador/professor para colmatar as dificuldades inerentes à planificação, dinamização e avaliação de aprendizagens (apoiando-se em Zabala, 1998); (ii) recurso educativo - as autoras, apoiando-se em Graells (2000), afirmam que consistem em quase todo o material que possa facilitar o ensino e a aprendizagem e são construídos com uma intencionalidade educativa.

À semelhança da planificação, também a componente da avaliação é indispensável para o sucesso do ensino e da aprendizagem, dado que a partir desta é permitido ao educador/professor: (i) aferir a qualidade das práticas de ensino-aprendizagem; (ii) analisar os ritmos de progressão das crianças; (iii) estimular a confiança e o sucesso educativo das mesmas (Zabalza, 1994).

O processo de avaliação durante a primeira infância (0 aos 3 anos), no nível de educação de Creche, é baseado numa tónica exclusivamente informal, ainda assim, deve ser rica em informação fundamentada por todas as atividades desenvolvidas pelas crianças, pelas respetivas observações e reflexões efetuadas pelo educador (Pinho, 2008).

A respeito da avaliação em contexto de Educação Pré-Escolar, autores como Coelho e Chélinho (2014), referem que esta dimensão era associada pelos profissionais, até ao início dos anos 90, a uma prática essencialmente informal, rotineira e intuitiva e, conseqüentemente, não se verificava uma necessidade emergente de criar mecanismos de avaliação formal e intencional. No entanto, com a publicação das OCEPE (1997) estabelece-se uma prática pedagógica baseada no pressuposto da *intenção educativa*, que subjaza um ambiente culturalmente rico e estimulante, aliado a um processo pedagógico *coerente* e *consistente*, cujas experiências e oportunidades de aprendizagem sejam interdependentes. Isto é, “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização (Silva, 1997, p. 13). Não obstante o nível de educação e ensino, a avaliação deve constituir um instrumento de regulação e aferição contínua dos progressos da criança.

No entanto, no contexto educacional, em particular no ensino formal, a avaliação era essencialmente sumativa. Tal como refere Pacheco (1996, *in* Ferreira, 2007), avaliar significava “dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a uma medida” (p.13).

Uma das dificuldades decorrentes da prática foi a de aferir se as crianças tinham adquirido efetivamente novos conhecimentos e de, conseqüentemente, cumprir e adaptar a planificação inicial às dificuldades/dúvidas que surgiam no decorrer das atividades. Com efeito, a avaliação das aprendizagens efetuada ao longo dos estágios foi essencialmente formativa. Efetivamente, esta componente baseou-se na observação direta das crianças durante no decorrer das atividades, na análise das produções que destas advinham e/ou resultavam (desenhos, textos, resolução de fichas e exercícios, jogos, discussões orais), na interação direta entre professor-aluno (troca de ideias, esclarecimento de dúvidas), no preenchimento de grelhas de observação e no registo fotográfico. Pretendeu-se, deste modo, avaliar as aprendizagens de uma forma contínua, ou seja, durante a própria concretização das atividades. Segundo Ferreira (2007), a prática da avaliação formativa permite ao professor

por um lado, a detecção das dificuldades no momento em que surgem e o diagnóstico da causa dessas dificuldades. Por outro lado, leva o aluno à consciencialização das suas dificuldades, necessidades, mas também dos seus êxitos, dos percursos realizados e a realizar (p. 59).

No decorrer das práticas percebi, claramente, a impossibilidade de se avaliarem todas as crianças individual e diariamente, em todas as atividades, de forma exaustiva. Portanto, é importante a tomada de notas (resultantes da observação do trabalho das crianças), a par da seleção das atividades e dos momentos mais oportunos (Ferreira, 2007).

### *Gestão de grupo*

Na PES II, aquando da realização das tarefas orientadas registaram-se episódios nos quais algumas crianças dispersavam/desobedeciam, muita das vezes, às indicações das estagiárias, cooperante e/ou auxiliar. Por vezes, a educadora/auxiliar interveio com uma atitude mais ríspida, para tentar acalmar o grupo em momentos de maior ruído (no entanto, estas acabavam por chorar e não acompanhavam os colegas e, “cortava o bom funcionamento das atividades”), ou então, ignoravam situações, por considerarem “não valer a pena” estar sempre a repreendê-las pelas mesmas situações. Creio que, as estratégias adotadas pela educadora não eram as mais eficazes, e acabavam por causar mais instabilidade no momento. Neste sentido, deveria ter havido uma atitude de mediação, no sentido de tentar resolver os conflitos com mais ponderação, o que acabava por não acontecer; no entanto, nunca deixou de demonstrar atenção e interesse pelas crianças. Por outro lado, quando as crianças estavam na mesa de trabalho a desenvolver uma atividade orientada, e as restantes a brincar livremente, estas últimas acabavam por distrair os colegas e pedir a atenção das estagiárias, quando tínhamos de orientar o grupo que estava a trabalhar. Aliás, o ruído na sala afetava a atenção e cortava um pouco a comunicação entre estagiárias e crianças e, o facto de algumas delas serem mais irrequietas e provocarem alguma destabilização no grupo, levou a que as atividades tivessem sido interrompidas (a educadora acabava sempre por intervir nesses momentos).

Relativamente às atitudes e comportamentos na PES III, há que referir o caso de alguns alunos que se destacaram pela dificuldade de concentração bem como o de um aluno que tendia a desafiar a autoridade da professora ao intervir inoportunamente (comentários aos colegas, intervenções que não tinham que ver com a atividade em causa, desobedecer a ordens). Demonstraram ter espírito de entreatajuda, estando dispostos a ajudar os colegas com mais dificuldades a realizar as atividades. Há, ainda, a referir o caso da aluna com NEE, que se revelou um desafio. A personalidade desta aluna era marcada pelo perfeccionismo e teimosia o que exigiu de nós, estagiárias, a capacidade de encontrar estratégias para a conseguir motivar e envolver nas atividades. Com efeito, essencial começar por conhecer as suas preferências e perceber os seus modos de trabalhar. Por vezes, esta atividade tornou-se realmente difícil e sem dúvida que o auxílio da cooperante foi essencial.

Concluimos, assim, apresentando a ideia de Alarcão (2001, referida por Ponte, 2002), a de que “todo o bom professor tem de ser também um investigador” (p. 6), na medida em que deve questionar, testar estratégias de trabalho e refletir sobre as mesmas, no sentido de melhorar a sua prática educativa, proporcionando o sucesso aos seus alunos. Partindo desta premissa e apresentada a reflexão relativa à PES, define-se e justifica-se, de seguida, o campo de pesquisa que originou o estudo e, traça-se também a primeira abordagem ao tema.

## 1.5 Percurso investigativo - motivação e pertinência

“Educar é mais do que uma ciência; é também uma arte.”

(Novak, 2000, p.8)

### *Razões para a escolha do tema de pesquisa*

É conhecida a dificuldade de criar contextos de ensino-aprendizagem significativos, que garantam a motivação e o envolvimento, que respeitem as necessidades, ritmos e preferências das crianças. É neste sentido que a tónica da PES, em grande parte, está centrada: na procura de estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas a par dos recursos didáticos, que promovam aprendizagens efetivas. Ainda assim, esta dificuldade foi particularmente sentida em contexto educativo de 1.º Ciclo, pelas razões expostas nas secções anteriores. Mas, na realidade, é a vivência dessas dificuldades e desafios advindos da prática pedagógica, quer seja na conceção de atividades ou na sua operacionalização que, em articulação com a componente teórica, promove a capacidade de reflexão no sentido de existir uma evolução e aprendizagem efetiva, enquanto futura educadora/professora.

Pelo exposto, a motivação para a realização do presente estudo assenta, essencialmente, na exploração e compreensão, da metodologia multimodal de ensino-aprendizagem, na qual o aluno assuma o papel central (ao invés do professor). Por outro lado, pretende-se dar resposta a algumas das dificuldades sentidas na PES.

### *Breve contextualização do tema*

É de carácter unânime, entre investigadores e docentes, apontar a diferenciação pedagógica como um dos maiores desafios da escola atual. Ainda que em Portugal se defenda o ideal de Escola para Todos, o currículo pelo qual é regida - “currículo pronto a vestir de tamanho único”<sup>7</sup> - dificulta a ação pedagógica dos professores, uma vez que é regulado por “(...) princípios da uniformidade e da impessoalidade, abstraindo das particularidades individuais.” (Machado, 2010, p. 39). É através do currículo - numa perspetiva global, o currículo para o século XXI - e dos programas escolares, que se devem promover práticas de ensino-aprendizagem centradas no aluno, ao invés da cultura educativa centrada no professor e nas aprendizagens marcadamente expositivas. A demanda assenta em privilegiar um ensino que potencialize as capacidades dos alunos e, paralelamente, os prepare segundo as exigências da sociedade atual. Tal como refere Darling-Hammond (1997), é essencial:

desenvolver o ensino em formas que vão muito para além de simplesmente dar informações, testes e uma determinada nota. Será (...) necessário compreendermos como ensinar de modo a responder às diversas perspetivas de aprendizagem dos alunos, que se estruture de a forma a tirar proveito dos pontos de partida dos alunos, que são únicos, e que o trabalho cuidadosamente

---

<sup>7</sup> Cf. J. Formosinho (Coord.). (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

estruturado consiga conduzir a um bom aproveitamento escolar (citado em Day, 2004, p. 123).

Do professor espera-se a capacidade de adaptação e aprimoramento das suas competências, em resultado das exigências emergentes da sociedade e, por consequência, das respostas educativas face às mesmas. A este propósito, Perrenoud (2000) aponta diversas competências, por exemplo, ao nível da organização e orientação de situações de aprendizagem, da gestão da progressão das aprendizagens, do envolvimento as crianças nas suas aprendizagens/trabalhos e também da criação e desenvolvimento de estratégias de diferenciação, enquanto competências profissionais fulcrais ao *ofício* de educador/professor do século XXI. São, portanto, as duas últimas competências enumeradas, o ponto de partida do tema de investigação.

#### *Definição do tema de investigação*

O tema de investigação versa sobre a metodologia de ensino-aprendizagem multimodal, baseada na Teoria das IM, proposta, em 1983, por Howard Gardner. Neste sentido, procuro compreender as suas potencialidades em contexto de sala de aula (grau de autonomia conferido aos alunos, recursos didáticos mais adequados) e, consequentemente, o papel do professor no âmbito desta metodologia.

#### *Inteligências Múltiplas: uma primeira abordagem*

Primeiramente, consideremos a situação apresentada por Bennett-Goleman (2001, citado em Day, 2004, p. 133), na qual um professor pergunta aos alunos de que cor são as maçãs. A maioria reponde «vermelhas», alguns «verdes» e apenas um respondeu «brancas». O professor «EXPLICOU» a este último que as maçãs só podiam ser verdes, vermelhas ou amarelas e nunca brancas. No entanto, o aluno insistiu e retorquiu «olhe para o interior».

Atente-se, ainda, na definição proposta por Graves-Resende e Soares (2002), que vai ao encontro do exemplo anterior e, simultaneamente, sintetiza a essência da teoria de Gardner, ou seja, o facto de

todos os seres humanos possuírem pelo menos oito modos diferentes de conhecer o mundo [o que, na prática pedagógica,] não significa que o professor tenha de ensinar a mesma coisa de oito maneiras diferentes [mas sim] conhecer as capacidades cognitivas de cada um dos seus alunos e ir ao encontro destas na maneira como planifica, gere, e avalia o processo de ensino-aprendizagem (p. 15).

Na prática, esta multiplicidade de '*modos de entender o mundo*' a que as autoras se referem, representam, segundo Gardner (1993), diferentes capacidades intelectuais - inteligências - a que cada indivíduo recorre para aprender e resolver/criar problemas. E, se compararmos com o exemplo anterior, parece ser evidente a necessidade de o professor saber identificar essas inteligências e ir ao seu encontro, através da forma como aborda e gere o processo de ensino-aprendizagem ou, por outras palavras, de "olhar para além do óbvio". Neste seguimento, a teoria de Gardner enfatiza o facto de não existir uma única

inteligência, mas sim, oito formas distintas de esta ser traduzida, dependendo dos interesses e características do indivíduo.

A terminar esta breve contextualização, é importante salientar, que apesar da gama de inteligências que podem - e devem - ser exploradas, neste caso, em ambiente educativo, aquelas que comumente ganham maior evidência no âmbito do ensino dito “tradicional” são a verbo-linguística e a lógico-matemática (Gardner, 1993; Silver, Strong & Perini, 2011).

## PARTE II - Ensinar e aprender através das Inteligências Múltiplas (IM): estudo de caso numa turma do 3.º ano do 1.º CEB

### 2.1 Objetivos e questões orientadoras do estudo

O objetivo do estudo que a seguir se apresenta (secção 2.3.4) assenta na implementação da metodologia de ensino multimodal, segundo as oito inteligências<sup>8</sup> definidas por Gardner, no sentido de promover aprendizagens significativas e contextualizadas. Para atingir este objetivo, definiu-se que o *design* do estudo compreenderia a planificação e dinamização de um conjunto de atividades à luz das IM, partindo de um conteúdo curricular previsto para o 3.º ano do 1.º CEB. Para além disso, procuramos evidenciar, através de uma revisão de literatura, as potencialidades desta metodologia, bem como dos materiais didáticos<sup>9</sup> (enquanto recurso auxiliar à compreensão e exploração do conteúdo). Apresenta-se, na Figura II.1, o esquema-síntese das quatro fases do estudo.

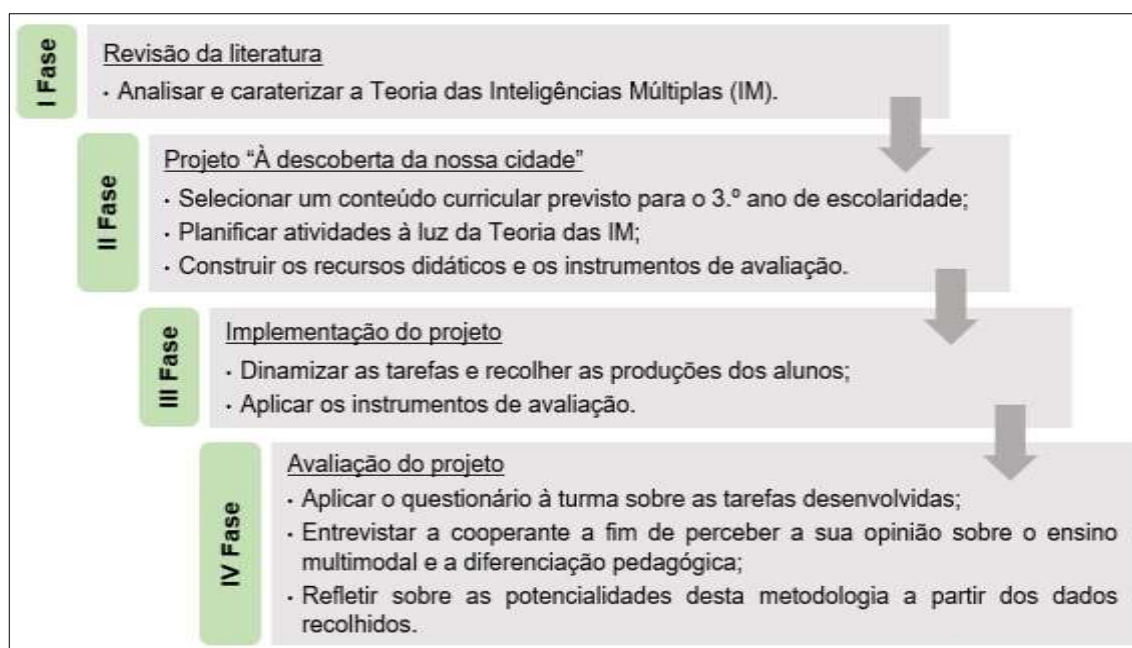


Figura II.1 Design do estudo.

A par deste objetivo delinearão-se as seguintes questões orientadoras do estudo:

- 1) No âmbito da metodologia de ensino multimodal, que aspetos inerentes à prática pedagógica diferem relativamente à metodologia de ensino tradicional?
- 2) De que forma os materiais didáticos, enquanto auxiliares de exploração e compreensão de conteúdos, contribuem para o sucesso das aprendizagens?
- 3) Em que medida esta metodologia de ensino proporciona às crianças maior disposição para aprender?

<sup>8</sup> As oito inteligências serão caracterizadas mais detalhadamente na secção 2.2.2.

<sup>9</sup> Apresentados a par das respetivas atividades, na descrição do projeto, estando disponíveis no Anexo D1.

## 2.2 Revisão da literatura

### 2.2.1 Um olhar sobre o conceito de «inteligência» ao longo do tempo

Quando se fala em inteligência consideramos ser unânime o facto de existir, na sociedade atual, um entendimento geral e claro sobre o seu significado (Roazzi & Souza, 2002), nomeadamente aquele que o associa a uma natureza unidimensional, estável e mensurável. A este propósito, atente-se à significação do termo «inteligência» (*in* Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, 2018): conjunto de todas as funções mentais que têm por objeto o conhecimento; pensamento; faculdade de compreender; conhecimento conceptual e racional; intelecto. Porém, a realidade do senso comum não é (de todo) compatível àquela que se tem verificado ao longo das últimas décadas, e até mesmo séculos, no campo da investigação psicológica, devido às múltiplas aceções do termo, quer fossem de ordem filosófica, religiosa, biológica e cultural (Gardner, 1993).

Afonso (2007) reforça a ideia de que, os valores e o contexto cultural de uma determinada sociedade, associados a um determinado período histórico, constituem fatores que influenciaram diretamente o entendimento face ao conceito de “inteligência humana”. As palavras de Sternberg (2011) vão ao encontro desta ideia, a de que o entendimento da inteligência (em cada sociedade) depende do leque de competências valorizadas e mobilizadas para e resolver problemas/entender o mundo, ou seja, “problems that are considered intelligent in one culture may be different from the solutions considered to be intelligent in another culture, the need to define problems and translate strategies to solve these problems exists in any culture”<sup>10</sup> (p.506).

No campo de pesquisa da Psicologia não escasseiam definições para o termo *inteligência humana*. Aliás, a discussão e a procura por um entendimento são imemoráveis. Se reportarmos ao período da Antiguidade, da Antiga Grécia, percebermos que, segundo o ponto de vista filosófico de Platão (428/427-348/347 a.C.), a inteligência era associada a uma verdade (Mackintosh, 2011), ou seja, os seres humanos efetivamente inteligentes (poucos) eram aqueles que reconheciam a sua ignorância e o conhecimento que adquiriam não era suficiente, para atingirem “uma verdade vasta e perfeita”. Mais tarde, no período renascentista, as ideias de pensadores tão distintos, como Leonardo Da Vinci (1452-1519), Nicolau Maquiavel (1469-1527) e Thomas More (1477-1535), colocam ênfase nas capacidades humanas - razão e criatividade -, enquanto forças maiores do pensamento humano (Silver, Strong & Perini, 2011). No decorrer do século XX, registaram-se avanços significativos no que à definição do conceito de “inteligência humana” diz respeito. Ainda que o propósito do presente estudo não seja o de aprofundar a perspetiva histórica do constructo

---

<sup>10</sup> Tradução do autor: Embora as soluções de problemas que são consideradas inteligentes numa cultura podem ser diferentes das soluções consideradas inteligentes noutra cultura, a necessidade de definir problemas e traduzir estratégias para resolver esses problemas existe em qualquer cultura.

de inteligência, é importante, julga-se, traçar uma breve contextualização acerca do mesmo. Genericamente, é possível nomear quatro correntes distintas.

A) Psicométrica - foco na concepção de instrumentos para mensuração e avaliação da inteligência - testes de QI (Quociente de Inteligência) -, valorizando apenas os aspetos intelectuais do indivíduo, ao invés das habilidades/talentos que estes demonstram em situações quotidianas. Neste campo, destaca-se o trabalho de Alfred Binet (1857-1911), pioneiro na concepção da «Escala Métrica da Inteligência para Crianças» (1905), em colaboração com Theodore Simon (1873-1961). Em 1909, na sequência da reformulação da escala, emerge o conceito de «idade mental», pelo facto de esta ter sido dividida por escalões etários - dos 3 aos 13 anos (Almeida; 1988; Dias, 2013).

B) Desenvolvimentista - complementa a corrente anterior, embora pressuponha ideais distintos esta corrente. Destacam-se os contributos do psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), pela proposta da teoria dos estágios<sup>11</sup> do desenvolvimento cognitivo - marco para a compreensão da mente humana (apesar das críticas subjacentes) -, que refuta a essência da corrente psicométrica, ou seja, o 'quanto' o indivíduo é inteligente. Por seu turno, a corrente desenvolvimentista valoriza o carácter qualitativo da inteligência, estuda a origem, os fatores e os processos/formas que influenciam e promovem o seu desenvolvimento, dado que cada indivíduo apresenta um ritmo de aprendizagem distinto (Almeida, 1988).

C) Cognitivista - foco na definição e delimitação do conceito de inteligência, em detrimento da utilização dos testes psicométricos tradicionais. Por outro lado, enfatiza-se a importância da compreensão das capacidades e os processos cognitivos (a forma como a informação é processada) do ser humano e em que medida pode contribuir para um ensino, que priorize as necessidades dos alunos no presente e promova aprendizagens significativas, ao invés de predizer o sucesso dos alunos (Almeida, 1988). Destacam-se os contributos de Howard Gardner (1943-), com a Teoria das IM, e de Robert Sternberg (1949-), com a Teoria Triárquica. Nesta última, a inteligência é entendida tendo em consideração a relação *indivíduo-experiência-mundo* e, por isso, engloba três vertentes: (i) componencial; (ii) experiencial; (iii) contextual (Rosário, 2014).

D) Neuropsicológica - ênfase no estudo concreto do processamento da informação, nomeadamente as operações mentais inerentes à realização de tarefas. Para tanto, destaca-se o modelo de Aleksander Luria (1902-1977), a Teoria PASS, que pressupõe a análise de pacientes com lesões cerebrais (Rosário, 2014).

Embora se tenham verificado avanços no decorrer do último século, no âmbito da investigação da avaliação psicológica, autores como Almeida et al. (2009), criticam a parca inovação relativamente às técnicas utilizadas na avaliação da inteligência. É, pois, neste contexto que, em 1983, surge a obra *Frames of Mind*, - da autoria do psicólogo americano

---

<sup>11</sup> A saber: (i) Sensório-motor (0-18/24 meses); (ii) Pré-operatório (2-7/8 anos); (iii) Operações concretas (7/8-11/12 anos); (iv) Operações formais (11/12-15 anos) (Almeida, 1988).

Howard Gardner -, a Teoria das IM. O autor pretendeu, desta forma, contribuir com uma proposta inovadora, no sentido de desmistificar o entendimento de inteligência vastamente difundido até então (Armstrong, 2009; Baum, Viens & Slatin, 2005; Campbell, Campbell & Dickinson, 2000), ou seja, a perspectiva tradicional, na qual a inteligência era entendida como a capacidade cognitiva estável, cuja mensurabilidade era obtida com um teste-padrão de QI.

Verificou-se, assim, uma rutura de paradigma. Os pressupostos subjacentes à perspectiva tradicional deram lugar a uma nova perspectiva, com carácter mais pragmático. No Quadro II.1, comparam-se as principais diferenças subjacentes às duas perspectivas.

Quadro II.1

*Perspetivas relativas à noção de inteligência (adaptado de Silver, Strong & Perini, 2011, p. 11)*

Antiga perspetiva	Nova perspetiva
- Invariável	- Pode ser desenvolvida
- Mensurável e traduzível num número	- Não é numericamente quantificável e evidencia-se no contexto de um desempenho da vida real, de um processo de resolução de problemas
- Unitária	- Manifesta-se de várias formas: é múltipla
- Medida de forma isolada	- Medida em contextos da vida real
- Usada para tipificar os alunos e prever o seu sucesso	- Usada para compreender as capacidades humanas e as variadas formas de como os alunos podem ser bem-sucedidos

### 2.2.2 A Teoria das IM proposta por Howard Gardner

Na visão de Gardner (1993), o conceito de *inteligência* está intimamente associado à capacidade intrínseca do ser humano para resolver e/ou criar problemas, a fim de contribuir e serem valorizados no contexto cultural em que este está inserido. Nas palavras do autor, o conceito assenta no conjunto de

*skills of problem solving - enabling the individual to resolve genuine problems or difficulties that he or she encounters and, when appropriate, to create an effective product - and must also entail the potential for finding or creating problems - thereby laying the groundwork for the acquisition of new knowledge*<sup>12</sup> (p. 60).

Na sua essência, a teoria de Gardner (1993) preconiza a multiplicidade de formas que a inteligência pode assumir (ou ser fracionada) - oito categorias/inteligências -, contrariando a qualidade «unitária» defendida na perspectiva psicométrica. Por outro lado, é defendido que estas inteligências podem ser observadas e avaliadas em situações da vida real. Autores como Campbell, Campbell e Dickinson (2000), estabelecem uma analogia entre o entendimento de Gardner acerca do termo *inteligência* e as suas respetivas categorias, ao

<sup>12</sup> Tradução do autor: habilidades de resolução de problemas - capacitando o indivíduo para resolver problemas ou dificuldades genuínas que ele/a encontra e, quando adequado, para criar um produto eficaz - e deve também implicar o potencial para encontrar ou criar problemas - estendendo, assim, as bases para a aquisição de novos conhecimentos.

referirem que estas últimas traduzem, simplesmente, as diferentes linguagens/ferramentas cognitivas, que cada indivíduo utiliza para aprender, criar e resolver problemas. Neste seguimento, as palavras do escritor e pensador grego Nikos Kazantzakis (1883-1957) (*in* Campbell, Campbell & Dickinson, 2000, p. 76) refletem, julgamos, a multiplicidade de linguagens inerentes ao ser humano, “Ah, if only you could dance all that you've just said, then I'd understand”<sup>13</sup>. A metodologia multimodal, quando aplicada ao contexto educativo, enfatiza a promoção das aprendizagens por meio da articulação destas oito linguagens.

*Os termos «inteligência» e «competência» expressam o mesmo significado?*

Embora o propósito do estudo não se prenda com a teorização sobre os termos «inteligência» e «competência», julgamos ser importante a sua distinção, dado estes fazerem parte da linguagem docente e, conseqüentemente, influenciam a forma como a prática pedagógica é desenvolvida. Assim sendo, a resposta à pergunta é negativa.

Uma vez definido o primeiro termo, reportemo-nos ao segundo. Genericamente, «competência» (*in* Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, 2018) traduz a qualidade de quem é capaz de resolver determinados problemas (...) *funções; aptidão*. Mais ainda, um aluno competente é aquele que mobiliza as suas aptidões cognitivas - ponderar, julgar e avaliar um problema sob diferentes perspetivas -, a fim de o resolver eficazmente (Antunes, 2011; Perrenoud, 2000). Todo o ser humano nasce com *potenciais biopsicológicos* - inteligências -, no entanto, se estes não forem estimulados de forma significativa e contextualizada, o aluno não constrói competências, apenas memoriza informação e mecaniza processos (Antunes, 2011, p. 19).

*Uma visão pluralista da mente: as oito inteligências do ser humano segundo Gardner*

Procedemos, então, à caracterização das oito inteligências que integram a teoria de Gardner (1993), as quais relembramos, Verbo-Linguística, Lógico-Matemática, Espacial, Corporal-Cinestésica, Musical, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista. De ressaltar que, as oito inteligências que acabamos de caracterizar não esgotam o espectro das inteligências que o ser humano possa apresentar.

**Verbo-Linguística (VL).** É logo durante a primeira infância que esta inteligência pode ser estimulada. Para tanto, Fonseca (2006 *in* Cruz, 2009) refere que a linguagem assenta na “presença filogenética e ontogenética, ou seja, está presente e funciona nos seres humanos desde que existem como tal, e está presente mesmo nos bebés que ainda não desenvolveram a fala (p. 123). Naturalmente, ninguém nasce a saber falar. No entanto, é necessário pouco esforço e tempo para que o processo de aquisição<sup>14</sup> da linguagem ocorra, devido à

---

<sup>13</sup> Tradução do autor: Ah, se ao menos pudesses dançar tudo aquilo que disseste, então, eu entenderia.

<sup>14</sup> À entrada do ensino formal, as crianças confrontam-se com a transformação da linguagem oral (utilizada nos primeiros anos de vida) em linguagem escrita. Passamos, então, a falar de aprendizagem. Esta pressupõe a tomada de consciência do funcionamento da língua, ou seja, conhecer explicitamente as regras específicas do uso da língua. Progressivamente, a criança consciencializa e sistematiza o conhecimento implícito, traduzindo-se, assim, no conhecimento explícito da língua.

interação - espontânea e informal - da criança com os pares e adultos. Assim, num período de (sensivelmente) quarenta meses, a criança passa de um simples choro, ao balbúcio, até que consiga interiorizar e comunicar estruturas frásicas cada vez mais complexas e, tornar-se num falante competente (Sim-Sim, 1998). Embora a aquisição da linguagem seja uma capacidade inata ao ser humano, tal facto não significa que a exposição da criança a ambientes propícios ao seu desenvolvimento possa ser descorada. Mais ainda, a promoção de situações quotidianas ricas em verbalizações e diálogos (a título de exemplo), permite à criança desenvolver a consciência fonológica, ou seja, “Ao adquirir e usar a linguagem oral de forma espontânea, a criança vai-se também sensibilizando ao conhecimento das propriedades da língua” (Sim-Sim, 2006 *in* Esteves, 2013, p. 53), esta, posteriormente, facilitará a aprendizagem da leitura e da escrita.

Esta inteligência expressa a aptidão para a manipulação efetiva de palavras, quer seja no domínio da oralidade (fonologia) e/ou da escrita (semântica e sintaxe), a par da correta utilização da linguagem em situações de comunicação quotidiana (Armstrong, 2009).

**Lógico-Matemática (LM).** À semelhança da linguagem, a Matemática é parte integrante da vida do Homem, pelo que representa “um património cultural (...) e um modo de pensar (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p. 17). A Matemática é, portanto, um «meio de comunicação» a partir do qual os alunos desenvolvem capacidades e adquirem competências - argumentação, formulação e teste de hipóteses, partilha de ideias -, não só diretamente associadas à disciplina, como também ao nível verbal-linguístico e interpessoal, a título de exemplo. A este respeito, Ferreira (2012) sublinha o facto de nos primeiros anos de escolaridade, continuar a verificar-se a persistência num tipo de ensino que privilegia as aprendizagens através de tarefas rotineiras, com ênfase nos exercícios de cálculo.

Os indivíduos que possuem uma inteligência LM efetiva manifestam clara sensibilidade para atividades que envolvam o raciocínio objetivo e quantitativo, apreensão de relações numéricas, padrões, estabelecimento de causas e efeitos (Silver, Strong & Perini, 2011).

**Espacial (E).** Dada a sua natureza polissémica, o binómio «sentido espacial» assume diferentes significados e componentes<sup>15</sup>. Para Freudhental (1973, *in* Breda, Serrazina, Menezes, Sousa, & Oliveira, 2011), o sentido espacial representa “o ‘agarrar’ o mundo onde a criança vive, respira e se movimenta” (p. 9). Efetivamente, o desenvolvimento do conhecimento espacial assume um carácter indutivo, ou seja, ocorre através da experiência direta da criança, quando esta mede, constrói, compara, desenha (Gordo, 1993). Ainda assim, Gordo (1993) e Vale e Pimentel (2012) referem que o ensino-aprendizagem da Geometria - área na qual se insere o sentido espacial - tem sido negligenciado (de certa forma), uma vez ser dado ênfase a tarefas que apelam a um nível de raciocínio mais elementar e, por consequência, não oferecem à criança a oportunidade de desenvolver capacidades de

---

<sup>15</sup> A saber: (i) visualização espacial - capacidade de imaginar; (ii) Figuras geométricas; (iii) Orientação espacial (Breda et al., 2011).

raciocínio mais complexas e até mesmo a criatividade. De entre as três componentes já enunciadas, a visualização espacial, em particular, assume um papel facilitador da aprendizagem da Geometria (Matos & Gordo, 1993; Vale & Pimentel, 2012) bem como do raciocínio matemático, uma vez que esta permite ao aluno adquirir diferentes vias para representar e compreender de um conceito matemático (com recurso a desenhos, gráficos, analogias, numerais) e, acima de tudo, a aptidão para resolvê-los de forma criativa (Vale & Pimentel, 2012).

Por conseguinte, esta inteligência manifesta-se através da sensibilidade superior do indivíduo para perceber cores, formas, simetrias, imagens bem como para estabelecer a relação existente entre estes elementos. Assim sendo, verifica-se uma inclinação para atividades que envolvam o esboço visual e/ou espacial de ideias e palavras, a par da criação/recriação de desenhos que privilegiem uma dada matriz espacial (Armstrong, 2009; Silver, Strong & Perini, 2011).

**Corporal/Cinestésica (C).** Vários autores sublinham o facto de não ser dado o devido destaque a esta inteligência em contexto educativo (Antunes, 2005; Campbell, Campbell & Dickinson, 2000). Pelo tanto, está em causa a desvalorização - no seio da cultura ocidental - da atividade física, enquanto forma de expressão, no sentido de ser considerada uma inteligência à semelhança das que apelam maioritariamente ao uso das capacidades mentais, ou seja, as da linguagem, do raciocínio e da lógica (Gardner, 1993).

Esta inteligência manifesta-se através da sensibilidade do indivíduo para expressar ideias ou sentimentos, por meio do seu movimento corporal na sua globalidade, ou através da motricidade fina. Também está associada à habilidade manual específica para criar, operar e transformar coisas. Em termos práticos, estes indivíduos manifestam habilidades como, coordenação visual-motora, destreza, equilíbrio, flexibilidade e, também, capacidades táteis (Armstrong, 2009).

**Musical (M).** Do leque de inteligências intrínsecas ao ser humano, nenhuma emerge tão cedo quanto a musical, embora ainda não seja conhecida a razão específica para tal (Gardner, 1993). A música faz parte do ser humano, não fosse esta uma das formas de arte mais antigas que conhecemos. Neste sentido, Campbell, Campbell e Dickinson (2000), sublinham a ideia de Gardner, a de que a exposição à música, desde tenra idade e posteriormente articulada com o currículo escolar, comporta benefícios para o indivíduo, ao nível do seu rendimento escolar.

Esta inteligência pode assumir duas vertentes ou, até mesmo, ambas: (i) compreensão musical geral e intuitiva, designada por “top-down”; (ii) compreensão musical técnica e analítica, designada por “bottom-up” (Armstrong, 2009). Neste sentido, estes indivíduos apresentam uma sensibilidade apurada para uma vasta gama de ritmos, notações musicais e até mesmo ruídos do dia a dia. Pressupõe-se, assim, que estes indivíduos apresentem a

aptidão para discriminar, produzir, transformar e expressar formas musicais (Armstrong, 2009; Silver, Strong & Perini, 2011).

**Interpessoal (I).** Esta inteligência é traduzida pela sensibilidade dos indivíduos para estabelecer uma relação com «o outro». Para tal, demonstram aptidão para detetar, compreender e reagir aos comportamentos dos demais (estados de espírito, sentimentos, emoções, motivações, expressões faciais). Distinguem-se pela sua natureza social, amigabilidade e extroversão e, por isso, demonstram aptidão para trabalhar em equipa, interagir com os seus pares e gerir/liderar os mesmos (Armstrong, 2009; Silver, Strong & Perini, 2011).

**Intrapessoal (P).** Esta inteligência está associada à capacidade intrínseca ao indivíduo para a introspeção e conhecimento de si próprio (forças e fraquezas pessoais, estados emocionais), a fim de se adaptar, orientar as suas ações (autodisciplina) e melhorar enquanto ser humano. Mais ainda, prima pela definição de metas realistas e precisas. Contrariamente à situação anterior, estes indivíduos privilegiam o trabalho autónomo (Armstrong, 2009; Silver, Strong & Perini, 2011). Ainda assim, Campbell, Campbell e Dickinson (2000) afirmam que as inteligências interpessoal e intrapessoal são interdependentes.

Passamos, agora, à última inteligência proposta por Gardner - a naturalista<sup>16</sup>. De referir que, esta não integrava a primeira lista divulgada pelo autor. A este respeito, Antunes (2005) refere que o autor identificou publicamente as potencialidades desta inteligência, que associada ao prazer pela descoberta do meio natural, a partir do ano de 1996.

**Naturalista (N).** Esta inteligência manifesta-se pelo gosto do indivíduo de estar ao ar livre, ou seja, a sintonia que este estabelece com o meio ambiente e o prazer que sente em descobri-lo (fauna, flora, geografia, astronomia, elementos naturais, etc.). Neste sentido, destaca-se a sua aptidão para detetar padrões, características de ordem ecológica, a fim de os caracterizar, categorizar e compreender (Silver, Strong & Perini, 2011). Por outro lado, também se verificam casos nos quais esta inteligência é predominante em indivíduos que crescem em meio urbano (Armstrong, 2009).

Uma ideia redutora ao nível do potencial das inteligências do ser humano é a de que, um indivíduo possa ser *apenas* “linguisticamente” ou “musicalmente” inteligente (a título de exemplo). Tal como sublinham Baum, Viens e Slatin (2005), as inteligências funcionam em estreita correlação a fim de, tal como já fora referido, resolver eficazmente um problema. Tomemos o exemplo de um violinista. Inevitavelmente, apresenta uma inteligência musical. No entanto, para ser competente, o violinista deve mobilizar competências corporais/cinestésicas (tocar o instrumento), interpessoais (comunicar com os outros músicos) e intrapessoais (traduzir musicalmente as emoções da peça que toca).

---

<sup>16</sup> Foram, ainda, consideradas as inteligências espiritual, existencial e moralista; no entanto, foram rejeitadas.

### *As Inteligências Múltiplas em articulação com os Estilos de Aprendizagem*

Até ao momento, abordamos e caracterizamos o conceito de inteligência humana sob uma perspectiva pluralista, que nos remete para as diversas capacidades do ser humano a partir das quais compreende o mundo e se expressa, cuja ênfase é colocada no “quê” da aprendizagem (áreas do conhecimento, disciplinas). Não obstante, é de igual modo importante perceber a forma como o processo de aprendizagem, ou seja, o “como” influencia as aprendizagens (Silver, Strong & Perini, 2011). Falamos, então, de Estilos de Aprendizagem (EA). Embora com significados distintos, surgem naturalmente associados ao modelo de ensino-aprendizagem das IM.

Para tanto, apresentamos a teoria do psicólogo suíço Carl Jung (1875-1961), original de 1923, na qual defende as duas categorias (ao nível das funções cognitivas) em que os indivíduos se diferenciam, a saber: (i) *percepção* (sensação ou intuição) - modo como assimilamos informação; (ii) *juízo* (pensamento ou sentimento) - modo como processamos a informação assimilada. Com efeito, o aluno aprende segundo quatro binómios:

A) *Sensação-Pensamento (SP) ou proficiência*. É sensível a uma aprendizagem que privilegie o «estar ativo», através de instruções passo a passo, com resultados tangíveis e de resultado imediato. Revela aptidão para demonstrações, exercícios e atividades práticas.

B) *Intuição-Pensamento (NP) ou compreensão*. É sensível a uma aprendizagem que privilegie a recolha, análise e estruturação de ideias para encontrar relações. Revela aptidão para debates, projetos de interesse pessoal. Rejeita a monotonia e atividades rotineiras.

C) *Intuição-Sentimento (NS) ou autoexpressão*. É sensível a uma aprendizagem que privilegie atividades simultâneas, baseadas na criatividade, na discussão de problemáticas e, para isso, tende a planificar o seu trabalho. Revela aptidão para atividades artísticas e gosta da contemplação, da descoberta.

D) *Sensação-Sentimento (SS) ou interpessoal*. É sensível a uma aprendizagem que vise o estudo de problemas afetos a um número significativo de pessoas, bem como ao conhecimento de si próprio. Revela aptidão para o trabalho em grupo, discussões, dramatizações; valoriza a motivação e atenção dos professores (Silver, Strong & Perini, 2011).

Assim, os EA são modos explícitos para processar qualquer tipo de informação e, por isso, são passíveis de ser utilizados equitativamente por todos os indivíduos. Por seu turno, as inteligências (capacidade implícita), despoletam apenas um conteúdo particular, relembra-nos Armstrong (2009). A diferença entre IM e EA pode ser ilustrada pela da situação seguinte: aprender um poema, através da sua leitura ou audição. Portanto, o estilo de aprendizagem reporta à forma como é exposta a informação (leitura ou audição) ao indivíduo. As inteligências mobilizadas pelo aluno traduzem a forma como interpretou o conteúdo do poema (p. ex. espacial, se o poema evocar na mente uma imagem; intrapessoal, se desencadear uma resposta emocional) (Baum, Viens & Slatin, 2005).

### 2.2.3 A metodologia multimodal na educação - Educação de Infância e 1.º CEB

#### *Uma educação para a compreensão: o desafio da diferenciação pedagógica*

Evidentemente, todo o ser humano aprende. A criança é um ser único, cuja mente percebe, absorve e compreende o mundo de formas muito distintas - a partir dos seus *potenciais biopsicológicos*. A Escola, enquanto espaço de aprendizagem e construção de cidadãos sensíveis às realidades da sociedade, deve proporcionar a cada criança experiências de aprendizagem que vão ao encontro das suas potencialidades, de modo que estas desenvolvam competências e descubram quais são as suas habilidades, a fim de participarem e contribuírem de modo frutífero para o desenvolvimento do seu contexto cultural. Tais pressupostos constam da Declaração de Salamanca (1994), da Organização das Nações Unidas (ONU), que reafirma o direito universal à educação e consagra a igualdade de oportunidades na aprendizagem (independentemente das suas capacidades, necessidades e contextos sociais), dadas as diferentes características e interesses da criança.

Ainda assim, aprender - e, em última instância, educar - revela ser um processo complexo que envolve diferentes fatores. Para Novak (2000), a aprendizagem revela ser tão significativa quanto a tipologia de atividades que o aluno realiza em articulação com a sua reflexão sobre as mesmas. Assim, a aprendizagem envolve: (i) cognição - aquisição de conhecimento; (ii) variação dos sentimentos e das emoções; (iii) variedade de ações físicas ou motoras. A articulação destas vertentes permite ao aluno tirar o maior proveito das suas experiências de aprendizagem.

Falamos, então, de uma aprendizagem integrada. Inevitavelmente, a qualidade das experiências de aprendizagem que o professor desenvolve devem, para além de promover a aquisição e compreensão de um leque de conhecimentos diversificado, promover as interações e a participação ativa dos alunos. É com este objetivo em mente que a teoria de Gardner tem sido colocada em prática nos diversos contextos de ensino (da Educação de Infância ao Ensino Superior). Embora não haja uma fórmula única eficaz para a sua implementação e exploração (Baum, Viens, & Slatin, 2005; Campbell, Campbell & Dickinson, 2000; Gardner, 1993), em termos metodológicos, é possível afirmar que a visão de pedagogia que lhe está implícita veio revolucionar a forma como os conhecimentos/conteúdos são abordados em sala de aula, bem como as estratégias de ensino. Neste âmbito, Antunes (2005) enfatiza a tónica construtivista desta abordagem, na medida em que o papel do professor é o de mediador, ou de “ponte” para as aprendizagens, levando-o “o aluno a descobrir que o erro não é uma falta grave, uma limitação ou incapacidade, mas um momento legítimo inerente a toda a aprendizagem” (p. 91).

No Quadro II.2 (abaixo), enumeram-se apenas alguns exemplos de áreas e/ou atividades passíveis de ser implementados - Educação de Infância e 1.º CEB - no sentido de estimular cada uma das oito inteligências, bem como desenvolver competências nas crianças.

Quadro II.2

*Estratégias para a exploração das IM em contexto de Educação de Infância e 1.º CEB (Chen, Isberg, & Krechevsky, 2001; Campbell, Campbell & Dickinson, 2000)*

Inteligência	Educação de Infância <sup>17</sup>	1.º CEB
VL	Dicionários ilustrados (p. ex. plantas); narração de histórias (recurso a cenários, maquetas); entrevistas; comentário de filmes/situações sugeridas.	Escuta de histórias temáticas, poesia; aulas expositivas; os alunos enquanto contadores de histórias; debates; relatórios; entrevistas (orais ou escritas); clubes de leitura, de redação.
LM	Explorar pesos e medidas; aprender os padrões entre dia-semana-mês no calendário; jogos de cartas (comparação de números) e dados; explorar gráficos de setores; reproduzir/criar formas no geoplano; jogos de estratégia.	Lógica (explorar o método científico), lógica dedutiva (silogismos, digramas de Venn), lógica indutiva (analogias); raciocínio (estratégias de questionamento, padrões, gráficos, códigos); números (medida, cálculo, geometria, probabilidade).
E	Construção de alavancas (resolução de problemas), utilizar diferentes equipamentos para problemas científicos; construir objetos.	Representação pictórica (fluxogramas); registos (mapas de conceitos); Jogos de tabuleiro/cartas; apresentações visuais; destaque de informação com cores; artes visuais.
C	Trabalhos com ferramentas (manipulação, desenhos com arames, trabalhar madeira); desmontar objetos; exercícios de relaxamento; dançar histórias; criação de formas; percursos com obstáculos; explorar de ritmos/sentimentos com o corpo.	Teatro (formal, criativo, simulações, desempenho de papéis); movimento/dança (conhecimento corporal, movimento criativo); objetos de manipulação (carimbos, cartões de ações); Educação Física; jogos de movimento (p. ex. "Caça ao Tesouro").
M	Identificação de diferentes sons (tubos de diferentes tamanhos), loto musical, construção de instrumentos (kazoo, xilofone de garrafas), criação musical (escala pentatónica), discriminação de ritmos, criar sistema notacional numérico em músicas.	Ouvir música; desenvolver habilidades musicais (ortografia musical, ensinar a ler/escrever através da música); cantar (sons sem sentido, leitura em coro); notação musical (introdução); criar canções sobre conteúdos; construir instrumentos.
I	Baú de tesouros (explorar ideias, sentimentos); reconhecimento de rostos; jogo do telefone; marionetas de dedos; debates (estimular a comunicação).	Aprendizagem cooperativa (atribuição de papéis); Debates em grande grupo (problemáticas locais e globais); gestão de conflitos; Educação Multicultural;
P	Fazer silhuetas (explorar o conhecimento de si mesmo); debates (partindo da audição de histórias, a fim de compreender-se a si mesmo e os outros).	Aprender a conhecer-se e a amar-se (círculos de elogios, reconhecimento individual, entre colegas); motivação; Educação para os Valores; escrita de diários; reflexões.
N	Visitas de estudo; saídas de campo (exploração do ambiente natural, estrelas).	Temáticas alusivas às Ciências Naturais; apurar a capacidade de observação (diários de campo, desenhos de observações); perceber relações (classificar, entender a interdependência, questionar, formular e testar hipóteses); tarefas ao ar livre.

<sup>17</sup> Os exemplos apresentados retratam a tipologia de atividades (adequando à faixa etária) realizadas no âmbito Projeto *Spectrum*, o qual é brevemente apresentado na secção seguinte. De ressaltar que, apesar das atividades estarem categorizadas, estimulam simultaneamente diferentes inteligências.

## 2.2.4 Inteligências, EA e competências - como avaliar?

A implementação de uma metodologia de ensino baseada na aprendizagem integrada - articulação das inteligências com os EA a fim de desenvolver competências - envolve, contrariamente à realidade verificada atualmente nas escolas, a conceção de um sistema de avaliação, cuja ênfase seja a compreensão de questões inerentes a um domínio/disciplina, ao invés da sua memorização e aplicação em testes padronizados (Silver, Strong & Perini, 2011). Falamos, então, da instituição de uma avaliação de carácter formativo. Neste âmbito, Ferreira (2007), clarifica que este conceito compreende a recolha, interpretação de informações alusivas à aprendizagem dos alunos e consequente adaptação de atividades, ou seja, traduz-se no “juízo de valor descritivo/qualitativo sobre o processo de aprendizagem, conducente a medidas diferenciadas em função das características dos percursos de aprendizagem dos alunos” (p. 73).

Por conseguinte, esta visão alternativa pressupõe a avaliação do desempenho do aluno, na medida que a referência para tal são os progressos alcançados pelo aluno no decorrer do seu processo de aprendizagem, na qual os alunos possam ser a parte ativa. Esta ideia concretiza-se, a título de exemplo, através da realização de verdadeiros “portefólios” pessoais, com as produções do aluno que evidenciam os seus progressos (Antunes, 2005), podendo assim, refletir acerca da sua evolução - perceber pontos fortes e fracos - e definir metas e estratégias mais eficazes (Ferreira, 2007). Pretende-se, assim, que o professor crie situações de aprendizagem que se adequem ao nível de desempenho do aluno, bem como estimulem a sua motivação para aprender. Campbell, Campbell & Dickinson (2000) sugerem ainda: a realização regular de boletins de avaliação descritivos, para o aluno refletir sobre a vertente do conteúdo/disciplina, as suas habilidades, a sua relação com os colegas, pais (interpessoal) e autoavaliação (intrapessoal) - reforçando o carácter multidimensional da avaliação; envolver os alunos na seleção dos parâmetros pelos quais são avaliados, no sentido destes atribuírem maior sentido à avaliação e processos de aprendizagem, ou seja, “as informações sobre os alunos têm valor quando são adquiridas no decorrer do tempo, enquanto os alunos estão ativamente envolvidos na aprendizagem.” (p. 267).

De referir, ainda, o contributo do Projeto *Spectrum* para o processo de avaliação das crianças. Inspirado na teoria de Gardner e de David Feldman<sup>18</sup>, este projeto tem como objetivo o aprimoramento de meios de avaliação alternativos das capacidades cognitivas da criança, a par do desenvolvimento de currículos para a Educação Pré-Escolar e primeiros anos de escolaridade (Krechevsky, 2001). Privilegia-se a observação detalhada da criança, para apurar as suas competências e providenciar-lhes um programa educacional individualizado - oferecendo à criança a oportunidade de estimular os seus potenciais.

---

<sup>18</sup> Propôs, em 1980, a teoria não-universal do desenvolvimento - comportamentos que não são espontâneos e não são alcançados por todos os indivíduos, dependendo da riqueza de vivências e estímulos (Krechevsky, 2001).

## 2.3 Metodologia de investigação

### 2.3.1 Opções metodológicas

Segundo Ponte (2002), a investigação sobre a prática revela ser um “processo privilegiado de construção de conhecimento” (p. 6). O autor adianta também dois benefícios: por um lado, o de enfrentar e alterar aspetos da prática considerados problemáticos e, por outro, o da compreensão aprofundada dessas mesmas problemáticas. Com efeito, o presente estudo enquadra-se no paradigma interpretativo e, por sua vez, assume uma abordagem de natureza qualitativa. Neste contexto, o *design* do estudo traduz-se num estudo de caso, sob o formato de investigação-ação, uma vez resultar de uma investigação na própria prática.

Partimos da definição de paradigma que, segundo Guba (1990, *in* Aires, 2011), consiste “num conjunto de crenças que orientam a ação.” (p. 18). Erikson (1986) refere que, ao contrário do objeto de análise subjacente ao paradigma quantitativo (estudo de *comportamentos*, enquanto ato físico), o paradigma interpretativo engloba o estudo desse comportamento e, ainda, o das *ações* (articulação entre comportamentos e a interpretação profunda do significado das *ações* realizadas pelo sujeito, a par da relação com os seus pares). Assim, o paradigma interpretativo procura compreender “the complex world of lived experience from de point of view of those who live it.”<sup>19</sup> (Schwandt, 1998, p. 221).

A abordagem qualitativa dá primazia aos *processos* e à *compreensão e interpretação* de novos significados da investigação (ao invés dos seus resultados), na medida em que se procura dar resposta ao “como?” e ao “porquê?” de certo fenómeno (Ponte, 2006; Yin, 1994).

Atendendo ao exposto, e lembrando que o objetivo do estudo é compreender as potencialidades da metodologia de ensino-aprendizagem multimodal à luz da Teoria das IM de Gardner, chegou-se à conclusão de que, a opção pela condução do estudo segundo a modalidade do estudo de caso seria a mais adequada (no âmbito de abordagem qualitativa). A este respeito, Ponte (2006) refere que um estudo de caso assenta numa modalidade de investigação

particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (p.2).

Concretamente, e tomando como exemplo o procedimento metodológico do presente estudo, após a análise da Teoria das IM (fase I) e respetiva planificação das atividades à luz da mesma (fase II), foi possível dinamizá-las em contexto de sala de aula (fase III), com o intuito de observar e compreender a dinâmica subjacente à referida metodologia de ensino

---

<sup>19</sup> Tradução do autor: compreender o mundo complexo da experiência vivida do ponto de vista daqueles que a vivem.

(fase IV). Com efeito, a modalidade do estudo de caso segue uma orientação que conduz o investigador à compreensão, direta e em interação com os participantes, do fenómeno que pretende estudar.

Deste modo, privilegia-se o ambiente natural em que decorre a ação, se estabelece contacto direto com as crianças e se recolhem os dados (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, é conservada a inter-relação dos seus componentes (Lüdke & André, 1986). Na verdade, é impossível explorar separadamente as variáveis do fenómeno que se pretende explorar dos sujeitos que interagem nesse contexto (Yin, 1994): neste caso, a dinâmica, o processo de ensino-aprendizagem, os alunos, o docente e, acima de tudo, a sua inter-relação. Neste âmbito surge, ainda, o conceito de investigação-ação. É em muito semelhante ao conceito de investigação sobre a própria prática, cuja tónica assenta na ação-reflexão-ação, ou seja, investigar para compreender, agir e refletir a fim de promover a melhoria das práticas educativas (Coutinho et al., 2011; Pazos, 2002).

### 2.3.2 Recolha e análise de dados

No âmbito da investigação qualitativa e, concretamente do estudo de caso, o investigador tem oportunidade de recorrer a diferentes instrumentos de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994), a fim de proceder à *triangulação* dos mesmos. Para tanto, Yin (1994) adianta que, através de múltiplas fontes de informação se obtêm “multiple measures of the same phenomenon<sup>20</sup>” (p. 92), conferindo maior *validade* à investigação. No Quadro II.3, discriminam-se as técnicas e as fontes de recolha de dados utilizadas no estudo.

Quadro II.3

*Técnicas de recolha e análise de dados utilizadas no estudo*

Técnica	Forma de registo	Fonte
Observação	Inteligências mobilizadas (grelha) Registo fotográfico	Turma do 3.º ano
Análise de documentos	Produções dos alunos	Turma do 3.º ano
Inquérito (pós projeto)	Questionário Entrevista	Turma do 3.º ano Professora cooperante

A) Observação - tratando-se de uma investigação sobre a própria prática, o papel do investigador é o de “observador participante”. A investigação qualitativa procura dar resposta ao “como?” e ao “porquê?” (Ponte, 2006; Yin, 1994), neste caso, as problemáticas da prática pedagógica. Assim, torna-se evidente a importância do contacto direto do investigador com o fenómeno em causa, na medida em que lhe é permitido descobrir, compreender e interpretar “a perspectiva dos sujeitos” no seu contexto natural e, por conseguinte, melhorar a sua prática pedagógica. Neste estudo, sugere-se uma observação mais estruturada, em que o

<sup>20</sup> Tradução: múltiplas medidas do mesmo fenómeno.

investigador antecipa alguns aspetos, a fim de não se dispersar relativamente ao objetivo central (Lüdke & André, 1984).

B) Análise de documentos - a tipologia de documentos alvo de análise dizem respeito a todos aqueles que foram escritos pelos próprios sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994), tendo sido solicitados pela investigadora, no decorrer da implementação do projeto “À descoberta da nossa cidade”. Os mesmos autores referem que são, por isso, de carácter não oficial e pessoal. Pretende-se, assim, aferir as aprendizagens e as competências inerentes às inteligências mobilizadas.

C) Inquérito - a par da observação, esta técnica é uma das mais recorrentes no âmbito da pesquisa em Educação (Lüdke & André, 1984). Optou-se pelas duas vertentes, com o intuito de “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134), ou seja, compreender as opiniões da cooperante e dos alunos acerca da temática em estudo. A entrevista enquadra-se na categoria “semiestruturada”, havendo um guião de perguntas previamente delineadas (Amado, 2014); já o inquérito, que não implica a interação direta com os alunos, inclui perguntas de identificação, informação e controlo (Carmo & Ferreira, 1998).

### **2.3.3 Participantes**

#### *Caraterísticas da turma - revisão*

Os participantes do estudo foram os alunos do 3.º ano de escolaridade, os mesmos com quem desenvolvi a PES III (turma do 2.º ano de escolaridade). Atualmente, a turma é composta por 24 alunos (dos quais 14 são raparigas e 10 são rapazes), uma vez que uma aluna ficou retida no 2.º ano.

Relativamente ao grupo de alunos com NEE relembramos, em primeiro lugar, o caso do aluno cujas dificuldades se evidenciavam ao nível da concentração e da realização das atividades. De acordo com os relatos da cooperante foi diagnosticado ao aluno a Síndrome de Asperger, contudo, o relatório ainda não estava disponível. O aluno continua a usufruir do PI e verifica-se a melhoria do seu desempenho. A aluna que apresenta uma perturbação do Espetro do Autismo continua a usufruir do PEI (abrangido pelas mesmas alíneas), estando a progredir, tendo em conta as adequações curriculares. Por outro lado, o aluno que trabalhava o método das 28 palavras, usufrui, atualmente, de um PEI que abrange as alíneas a) e d) do Decreto-Lei 3/2008. Na mesma situação, estão as alunas com dislexia/disortografia e défice na leitura e escrita. A turma continua a apresentar ritmos de aprendizagem e trabalho distintos. Porém, ao analisar os dados constantes no PT, apresenta (na globalidade) resultados escolares bastante satisfatórios. Revelam ser crianças respeitadoras, acatam as regras e demonstram bastante entusiasmo em aprender. No caso de algumas crianças, a imaturidade, falta de concentração e de autonomia dificulta a compreensão e aplicação de conteúdos.

Também ao nível da organização do ambiente educativo se verificaram algumas mudanças. A disposição das secretárias dos alunos é diferente da que se verificou no estágio anterior. A turma está organizada em seis grupos de quatro/cinco alunos, à exceção de um aluno que estava sozinho numa secretária (entre dois grupos), porque tinha tendência para destabilizar os colegas. A cooperante manteve o critério «ritmo de trabalho», para formar os grupos. Assim sendo, dois dos seis grupos integravam os alunos com mais dificuldades e mais lentos na execução das tarefas, para que as professoras possam conceder um apoio mais individualizado. Por outro lado, pretende estimular a autonomia, a entreaajuda e o diálogo em cada grupo (discussão de exercícios, troca de ideias).

### 2.3.4 Projeto “À descoberta da nossa cidade”

Antes de mais, é necessário estabelecer uma intencionalidade ao implementarmos um projeto ou, por outras palavras, definir claramente o propósito de lecionar determinado conteúdo e, a partir deste selecionar as estratégias de ensino-aprendizagem mais eficazes tendo em contas as caraterísticas dos alunos. Com isto, o professor atribui um sentido à sua intervenção, o “porquê”, e define com maior precisão os objetivos que pretende alcançar.

Tal como sugere o nome atribuído ao projeto, o conteúdo elegido - 3. *O passado do meio local* - integra o Programa de Estudo do Meio, nomeadamente o Bloco 2 - À Descoberta dos Outros e das Instituições. Neste sentido, implícita ao projeto está a intencionalidade de dar a conhecer aos alunos aspetos inerentes ao passado do seu meio local - personalidades, factos, monumentos, folclore, gastronomia -, por meio de atividades que mobilizem diferentes inteligências. Na fase de planificação das sessões foi necessário, em primeiro lugar, analisar o conteúdo a ser abordado, para se proceder ao levantamento dos conceitos-chave (a informação que os alunos devem assimilar) que, por sua vez, constituem o “ponto de partida” das mesmas. Na segunda fase, construíram-se os recursos didáticos tendo em consideração a(s) inteligência(s) mais adequada(s) e o subtema a explorar. Na Figura II.2, apresenta-se o esquema no qual se associam as inteligências contempladas no projeto - Verbo-Linguística (VL), Lógico-Matemática (LM), Espacial (E), Corporal/Cinestésica (C), Musical (M) - ao tempo previsto para cada uma das seis sessões.



Figura II.2 Inteligências mobilizadas nas seis sessões do projeto.

As sessões realizaram-se entre 6 e 10 de novembro de 2017. Nesta escolha, teve-se em consideração a planificação da cooperante, bem como a garantia da continuidade dos conteúdos previstos no programa de Estudo do Meio. No Anexo D1, consta a planificação das

sessões em formato de tabela, na qual se apresentam os objetivos específicos, os recursos e os instrumentos de avaliação. Não obstante, passamos à descrição detalhada das atividades, associando-as às respetivas inteligências.

#### *I Sessão - 90 Minutos*

A sessão, dividida em duas partes, vai ao encontro dos objetivos presentes no Quadro II.4. Primeiramente, considero pertinente apresentar uma atividade que permita a introdução do tema de forma abrangente, para que nas sessões subsequentes seja dado enfoque a cada um dos subtemas. Na primeira parte, a turma começa por identificar, partindo da construção de *puzzles*, as tradições, vestígios e figuras do passado local (tema geral). Na segunda parte, exploram-se dois subtemas, a saber, o feriado municipal e a dança tradicional.

Quadro II.4

#### *Enquadramento curricular da I sessão*

Estudo do Meio	Expressão Motora
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Conhecer tradições e vestígios da história local:</li> <li>- Monumentos, instrumentos, traje, festas, artesanato, gastronomia, feriado municipal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Participar em danças e jogos de repertório tradicional português.</li> </ul>

**Puzzles (E):** Durante dez minutos (sensivelmente), proponho à turma a construção de 24 *puzzles*, ou seja, um para cada aluno. A turma estabelece o primeiro contacto com o tema e descobre alguns dos elementos tradicionais (p. ex. gastronomia, monumentos) da cidade, conforme ilustra o Anexo D2. Nesse compasso de espera opto por percorrer as mesas, para aferir as possíveis dificuldades dos alunos durante a construção dos *puzzles* e auxiliá-los. Note-se que, somente após todos terem solucionado o *puzzle* é que inicio a exploração do tema. Em grande grupo, os alunos têm a oportunidade de identificar as imagens obtidas.

**Correio eletrónico (LM-VL-E):** com esta atividade pretende-se explorar o primeiro subtema, o feriado municipal. Para tal, redigi uma mensagem de correio eletrónico - relato da visita de uma criança às Festas de São José -, na qual abordo os conceitos-chave e os acontecimentos associados ao mesmo. No entanto, com uma variante: essas palavras são apresentadas em código numérico. A Figura II.3 (abaixo), ilustra a primeira palavra codificada (à esquerda), bem como o quadro com a respetiva associação letra-número (à direita). Neste caso, a primeira palavra codificada é «Santarém». No total, a mensagem tem vinte 24 palavras<sup>21</sup> em código numérico.

<sup>21</sup> Palavras codificadas: (1) Santarém; (2) monumentos; (3) museus; (4) estátuas; (5) Festas; (6) feriados; (7) municipais; (8) março; (9) concertos; (10) ranchos; (11) folclóricos; (12) orquestras; (13) mercados; (14) artesanato; (15) instrumentos; (16) pratos; (17) doces; (18) touros; (19) missa; (20) histórico; (21) filarmónica; (22) romeiros; (23) campinos; (24) cavaleiros.

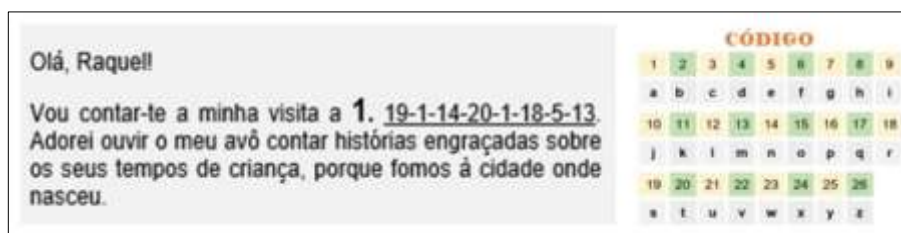


Figura II.3 Excerto da mensagem de correio eletrónico.

Numa primeira fase, distribui-se a ficha (Anexo D3) com a mensagem a cada aluno. Procede-se à leitura da mensagem em grande grupo sem, no entanto, se desvendarem as referidas palavras. Só após a leitura é concedido tempo aos alunos para que, individualmente, decifrem todos os códigos. Numa segunda fase, a mensagem é relida (em grande grupo) e cada aluno tem a oportunidade de solucionar um código (razão pelo facto de ter considerado as 24 palavras). Nesta fase, reserva-se, ainda, algum tempo para os alunos puderem esclarecer as suas dúvidas, questões, relatar eventuais episódios relacionados ao tema. É importante que se recorra à internet para ilustrar, por exemplo, imagens do traje típico, da procissão retratada na mensagem, dos instrumentos, entre outros. Por outro lado, é uma forma de recordar as imagens obtidas nos *puzzles*.

A fim de contextualizar o propósito das atividades já realizadas, proponho à turma, a análise do diapositivo 2 da apresentação digital (disponível no Anexo D4). Não se pretende que esta apresentação seja marcadamente expositiva e detalhada. Pelo contrário, trata-se de um recurso que cumpre dois critérios: por um lado, constitui um meio de aprendizagem que privilegie a observação de imagens/vídeos com pequenas notas de texto, traduzindo-se numa das inteligências (neste caso, a Espacial). Por outro lado, representa um meio para a consolidação de conceitos (a utilizar nesta e nas sessões seguintes).

**Diapositivos (E):** efetivamente, é com base neste diapositivo que peço à turma para localizar o distrito de Santarém no mapa (articulando as noções trabalhadas no conteúdo anterior à realização do projeto, a saber, freguesia/concelho/distrito) e, entretanto, introduzo a pergunta “O que são tradições?”. Com isto, pretende-se que os alunos relacionem este tema às atividades anteriores e que, em grande grupo, discutam o possam ter que ver com a pergunta. Posto isto, apresento uma definição do conceito «tradição». Note-se que, este momento pode ter lugar no final da sessão, no entanto, as atividades seguintes decorrem no ginásio e, por isso, considero ser este o momento mais adequado, tendo em vista não só uma melhor gestão do tempo como do nível de atenção da turma.

A articulação das atividades é estabelecida a partir da exploração dos diapositivos 3 e 4 (Anexo D4). Uma vez já definido o conceito de «tradição», pretendo que a turma identifique o que possa ser tradicional na cidade. Os alunos devem dar a sua opinião para que, de seguida, apresente o diapositivo 3. Inicia-se, agora, a segunda parte da sessão, em que se explora o segundo subtema/ «elemento tradicional»: o folclore (dança). Recorro ao diapositivo 4, para se esclarecer o significado da palavra «traje» e se analisarem as diferentes peças. De

seguida, apresento o diapositivo 5. No primeiro vídeo<sup>22</sup>, é retratada a dança típica: o fandango. A turma pode observar a coreografia típica, ou seja, perceber que o fandango é dançado (sapateado), sem canto e ao som da concertina, por dançarinos masculinos.

**Dança típica, o folclore (C):** no segundo vídeo é possível ver a atuação<sup>23</sup> de um rancho infantil no Festival de Folclore Celestino Graça. A turma observa os passos da coreografia, o traje utilizado, ouve a música e pode identificar alguns dos instrumentos musicais. Posto isto, é proposta a recriação da coreografia no polivalente da instituição. Antes de iniciar a dança, os alunos organizam-se por pares e dispõem-se em grande roda. Uma vez que a coreografia é constituída por três passos diferentes, opto pela estratégia de reproduzir um passo de cada vez para que, de seguida, os reproduzam. Aliás, este processo é repetido algumas vezes até que a turma os reproduza sequencialmente e, a dada altura, com acompanhamento musical (tendo como suporte o leitor de CD).

**Jogo tradicional (C):** terminada a coreografia, e de forma a rentabilizar o tempo (dado que a turma tem o calçado adequado ao espaço), proponho a última atividade desta sessão, o “Jogo da Raposa”, conforme as regras descritas por Féria (1994):

Dispõem-se várias crianças em coluna, abraçando as mãos às cinturas umas das outras; a primeira da coluna é designada por “galinha” e os restantes participantes com o nome de “pintainhos”; a “galinha” tenta defender os seus “pintainhos” de um outro participante que assume a designação de “minhoto” [ou “raposa”]; este só poderá tentar apanhar o último pintainho da coluna; os “pintainhos” movem-se em torno da “galinha” em ziguezague, procurando escapar à captura pelo “minhoto”; a “galinha”, por sua vez, tenta afastar o “minhoto” dos seus “pintainhos” com as mãos (...). O jogo só termina quando o “minhoto” apanhar todos os “pintainhos” (p. 102).

Procuro saber se as crianças conhecem o jogo e se sabem as regras. De seguida, aleatoriamente, atribuo o papel de “raposa” a um aluno, divido a turma em quatro grupos e peço a cada grupo que eleja a “galinha”. Entretanto, peço a colaboração de um grupo e da “raposa” com o intuito de exemplificar as regras, para que todos compreendam o funcionamento do jogo. O papel de “raposa” é atribuído a várias crianças.

### *II Sessão - 60 Minutos*

De modo a dar continuidade à sessão anterior, proponho duas atividades que vão ao encontro dos objetivos definidos no Quadro II.5, na área da Expressão Musical.

Quadro II.5

*Enquadramento curricular da II sessão*

---

#### Expressão Musical

---

- . Identificar instrumentos musicais (tambor, reco-reco, pandeireta, clavas, ferrinhos, concertina).
  - . Produzir sons com recurso a instrumentos musicais, percussão, objetos.
- 

<sup>22</sup> Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=E3NSIdeHE\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=E3NSIdeHE_0).

<sup>23</sup> Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Sh1RIwtzELk>.

**Diapositivos (E):** à semelhança da sessão anterior, recorro à apresentação digital durante aproximadamente dez minutos, para recordar com a turma quais os instrumentos musicais obtidos nos *puzzles*, bem como para recordar o que observaram e ouviram nos vídeos sobre os ranchos folclóricos. Após esta primeira abordagem, projeto o diapositivo 6 (Anexo D4), para recordar e identificar cada um dos instrumentos. Destaco a concertina como sendo um dos instrumentos caraterísticos da região. Por outro lado, recordo uma outra imagem (*puzzles*) que ilustra uma atuação da Orquestra Típica *Scalabitana*, para reforçar a ideia de que os trajes não são utilizados somente pelos dançarinos, mas, também, pelos músicos que os acompanham durante as suas atuações (e não só).

**Jogo dos instrumentos musicais (M):** Passamos à segunda parte da sessão (50 minutos, aproximadamente), na qual se realiza uma atividade dividida em três momentos: (i) a audição e ordenação de uma seleção de instrumentos musicais; (ii) reprodução de sons com recurso a instrumentos musicais, através da percussão corporal/objetos; (iii) criação de uma sequência musical. No “Jogo 1/Ouvir”, cada aluno recebe um cartão com quatro sequências de instrumentos musicais (Figura II.4). À vez, reproduzo o áudio de cada sequência. O objetivo é cada aluno ordenar as sequências musicais que ouve.

	Tambor - Pandeireta - Reco-reco - Castanholas
	Tambor - Pandeireta - Ferrinhos - Clavas
	Concertina - Ferrinhos - castanholas - Reco-reco
	Clavas - Reco-reco - Castanholas - Pandeireta

Figura II.4 Cartão de jogo (sequenciação do som dos instrumentos musicais).

No “Jogo 2/Reproduzir” cada par recebe um código (p. ex. castanholas→3 batidas e palmas→2 batidas; os pares podem variar a intensidade das batidas). À vez e de forma aleatória, peço a cada par para reproduzir os seus códigos. Para o “Jogo 3/Criar” é necessário distribuir uma seleção de instrumentos musicais - tambor, castanholas, triângulos, reco-reco, pandeiretas, guizeiras, clavas - pelos seis grupos. Cada grupo cria, em primeiro lugar, uma sequência musical. Para tal, têm à disposição os instrumentos musicais, podem fazer batidas corporais, pausas (silêncio), variar o número de batidas. Posto isto, cada grupo apresenta a sua sequência musical.

### III Sessão - 90 Minutos

Nesta sessão pretendo trabalhar dois subtemas: as lendas históricas e as personalidades associadas à cidade, tal como verifica o Quadro II.6. Para tal, divido a sessão em duas partes. Na primeira parte, é trabalhada a Lenda de Santarém, através da visualização do respetivo vídeo e construção da banda desenhada. Na segunda, dou a conhecer quatro personalidades da cidade a partir da construção de uma pequena entrevista.

Estudo do Meio	Expressão Plástica	Português
<p>. Conhecer factos de relevo para a história local:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lendas históricas e personalidades.</li> </ul>	<p>. Desenhar sequências de imagens (com ou sem palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Banda desenhada.</li> </ul>	<p>. Escrever pequenos textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atender aos elementos “quem”, “quando”, “onde”, “o quê”, “como”.</li> </ul>

**Vídeo - Lenda de Santarém (E-VL):** considero que o vídeo *A Lenda de Santarém | Mitos e Lendas*<sup>24</sup> (Anexo D5) seja o recurso mais adequado, para que a turma possa conhecer e compreender uma das lendas associadas à cidade, que explica a origem do nome «Santarém». Durante os dez minutos iniciais, projeto o vídeo para que a turma o visualize em conjunto. De seguida, coloco as perguntas de exploração sobre a lenda (personagens intervenientes e relações entre si, bem como a identificação dos diferentes momentos da lenda). Por fim, projeto novamente o vídeo.

**Banda desenhada (E):** nos 20 minutos seguintes, proponho à turma a criação de uma banda desenhada alusiva à lenda. É uma atividade individual e, como tal, cada aluno tem de desenhar sete vinhetas, ou seja, o número equivalente aos momentos da lenda definidos anteriormente. Posto isto, projeto as frases correspondentes a cada momento. Pretende-se, assim, que os alunos ilustrem a história tendo em conta o vídeo (as personagens e suas características, o ambiente envolvente, etc.) e as frases projetadas. Para complementar a ilustração, os alunos podem escrever pequenas legendas, o nome das personagens e locais.

A pretexto de, na tarefa anterior, ter sido abordado (de certa forma) a noção de tempo mais longínquo, introduzo o subtema seguinte, com recurso à análise de um friso cronológico.

**Friso cronológico (E-LM):** de antemão, foi representada numa cartolina uma linha do tempo, que compreende parcialmente o século XVIII, os séculos XIX e XX e, ainda, as três primeiras décadas do século XXI. A partir desta, apresento quatro personalidades associadas à cidade, nomeadamente, Sá da Bandeira (1795-1876), Celestino Graça (1914-1975), Bernardo Santareno (1920-1980) e Salgueiro Maia (1944-1992), respetivamente. Apenas se pretende que, nesta fase, os alunos associem as fotografias aos nomes e, claro, visualizem a ordem de nascimento. De referir que, a Figura II.5 (abaixo) ilustra o resultado final da apresentação, ou seja, durante a apresentação as fotografias são coladas uma de cada vez.

<sup>24</sup> Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=AmxBx7Qa\\_48](https://www.youtube.com/watch?v=AmxBx7Qa_48).

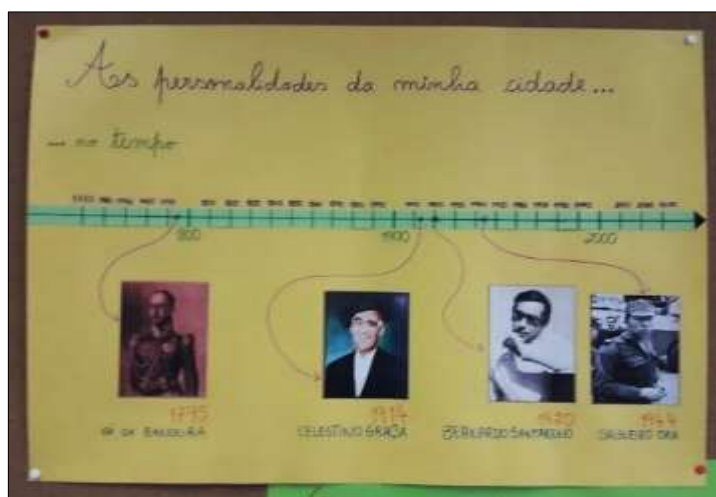


Figura II.5 Friso cronológico sobre as personalidades.

Proponho à turma a última atividade com o intuito de dar a conhecer um pouco mais sobre cada uma destas personalidades, nomeadamente a construção de uma entrevista, a partir de notas biográficas sobre as quatro personalidades (construídas previamente).

**Entrevista (VL):** esta atividade compreende dois momentos distintos. Numa primeira fase, distribuo as notas biográficas (Anexo D6), que resumem os principais detalhes sobre a vida e obra de cada personalidade, para que sejam lidas a pares. Distribuo uma ficha (Anexo D6), na qual cada par formula as perguntas e respetivas respostas, a partir das notas biográficas. Durante este compasso de espera, estou à disposição para esclarecer possíveis dúvidas (p. ex. significado de palavras).

#### IV Sessão - 60 Minutos

Para esta sessão, atendendo aos objetivos definidos no Quadro II.7, proponho uma atividade na área da Expressão Plástica a ser realizada individualmente.

#### Quadro II.7

##### Enquadramento curricular da IV sessão

Estudo do Meio	Expressão Plástica
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as personalidades da história local (Sá da Bandeira, Celestino Graça, Bernardo Santareno e Salgueiro Maia).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenhar uma situação gráfica sugerida:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retrato.</li> </ul> </li> </ul>

**Retrato (E):** para esta tarefa são necessárias folhas (tamanho A4) e canetas de feltro. O objetivo é criar uma moldura com o retrato de cada personalidade. Tendo como ponto de partida a fotografia disponível na respetiva nota biográfica, cada aluno desenha um possível retrato. Espera-se, assim, uma tarefa que valorize os pormenores. Aliás, na moldura devem-se desenhar elementos caraterísticos das mesmas (p. ex. o cravo, no caso de Salgueiro Maia). Reservo, ainda, tempo para projetar os diapositivos 7 ao 14 da apresentação digital, (Anexo D5), como forma de sistematização das sessões anteriores.

### V Sessão - 60 Minutos

Após a construção da entrevista, importa, nesta sessão, que cada par apresente o seu trabalho à restante turma. No Quadro II.8, constam os objetivos definidos para a área do Português e Expressão Dramática.

Quadro II.8

#### Enquadramento curricular da V sessão

Português	Expressão Dramática
. Participar em atividades de expressão oral orientada (entrevista).	. Utilizar adereços (dramatização da entrevista).

**Apresentação da entrevista (E):** nos primeiros dez minutos, cada par deve reler a sua entrevista e de decidir, entre si, quem será o entrevistador(a) e o entrevistado. Sugiro também a escolha de um objeto, de entre o seu material, que simbolize um dos materiais necessários à entrevista (microfone). Pretende-se, então, que os alunos dramatizem a entrevista. Visto o número de pares ser superior ao de personalidades a trabalhar, intercalo as apresentações de modo a não serem feitas duas entrevistas sobre a mesma pessoa.

### VI Sessão - 90 Minutos

A primeira atividade da sexta sessão é dedicada ao último subtema: os monumentos. No Quadro II.9, enumeram-se os objetivos subjacentes às áreas da Matemática e das Tecnologias da Informação e da Comunicação (T.I.C.), os quais são explorados nas duas atividades seguintes de sistematização/avaliação, visto ser a última sessão do projeto.

Quadro II.9

#### Enquadramento curricular da VI sessão

Estudo do Meio	Matemática	TIC
. Conhecer factos de relevo para a história local: - Tradições/monumentos.	. Representar segmentos de reta perpendiculares e paralelos.	. Utilizar o computador enquanto ferramenta de aprendizagem

**“Roteiro aos monumentos” (E):** previamente, foram escolhidos seis monumentos - Convento de São Francisco, Igreja da Graça, Seminário Patriarcal, Portas do Sol, Torre das Cabaças e Padrão de Santa Iria - com o intuito de os apresentar mais pormenorizadamente à turma. Igualmente construída de antemão foi a folha de jogo (Anexo D7), a partir da qual dinamizo esta atividade (semelhante a um roteiro). A grelha apresenta dois eixos, a verde: uma coluna (sequência alfabética) e uma linha (sequência numérica). Aliás, também a verde encontramos células numeradas de 1 a 6, que correspondem aos monumentos já enunciados.

Cada elemento dos seis grupos a serem formados recebe esta folha. Entretanto, atribuo os números (1 a 6) a cada grupo. Estes, por sua vez, têm de pintar um percurso - iniciado num dos números pertencente à sequência numérica -, sem “passar” pelas células

cor de laranja, pois são “obstáculos”, até ao número que lhes calhe em sorte. Note-se que, o percurso é decidido em grupo e todos os elementos o registam individualmente na sua folha. Entretanto, projeto um exemplar da folha de jogo no quadro para registar (com cores diferentes) o percurso de cada grupo. Todos os alunos participam, dado que cada elemento de cada grupo descreve oralmente parte do percurso. Indico, lembrando o tema dos itinerários (Matemática), que a descrição é feita por coordenadas: “começamos em (3, A), ‘andamos’ três passos na vertical... e voltamos à direita”, a título de exemplo. De seguida, apresento o monumento correspondente ao número, a partir dos diapositivos 14, 15, 16, 17, 18 e 21 (Anexo D5). Procede-se desta forma para os seis grupos.

As duas atividades que a seguir se descrevem constituem a sistematização e, em última análise, a avaliação do conteúdo a que nos propusemos abordar neste projeto.

**Mapa de conceitos (E):** ao adotar esta estratégia pretendo que os alunos criem um registo (Anexo D9) ou, por outras palavras, uma síntese do conteúdo trabalhado até então. A construção do mapa é feita da participação coletiva da turma e compreende duas fases. Primeiro, a turma visualiza a organização do esquema que traço no quadro e pedirei a sua intervenção, aquando do preenchimento das caixas de texto (partindo do conceito geral para os particulares). Depois, cada aluno deve fazer o mesmo esquema no seu caderno de estudo.

**Questionário Kahoot! (E):** é na biblioteca da instituição, onde estão reunidos os recursos necessários à realização do jogo (computadores e projetor), que se realiza esta atividade de sistematização/avaliação. A partir da plataforma *Kahoot!*, na qual é possível construir questionários e/ou debates lúdicos, a turma responde ao questionário<sup>25</sup> (Anexo D8) sobre o conteúdo explorado. A turma é distribuída em pares pelos computadores. Após registá-los no questionário, explico as regras. Na prática, este questionário é constituído por 12 perguntas com respostas de escolha múltipla, as quais são projetadas e lidas em voz alta, com tempo de resposta de 60 segundos. As hipóteses de resposta às perguntas (Figura II.6, à esquerda), estão associadas uma cor e forma geométrica, as mesmas do esquema de resposta (à direita), para que os jogadores cliquem na resposta que consideram correta.

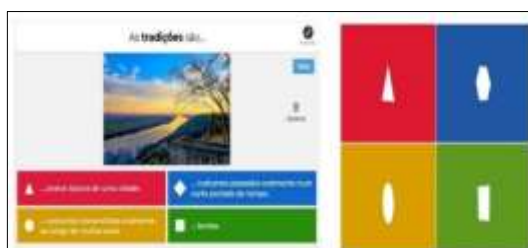


Figura II.6 Esquema de pergunta e resposta do questionário *Kahoot!*.

Terminamos esta secção, com a apresentação do Quadro II.10 (abaixo) que contempla as cinco inteligências mobilizadas no projeto - E, LM, C, VL e M - em estreita articulação com os EA e as apetências associadas às respetivas atividades.

<sup>25</sup> Disponível em <https://play.kahoot.it/#/?quizId=42022b5f-2f22-4544-ba73-bd00096816c0>.

Quadro II.10

Quadro-síntese das atividades à luz da Teoria das IM e EA (adaptado de Silver, Strong & Perini, 2011).

Inteligência	Inteligência associada	Estilo de Aprendizagem	Aptidão	Atividade
Espacial	Lógico-Matemática	Sensação - Pensamento	Organizar, construir	Puzzles
	Verbo-Linguística	Intuição - Pensamento	Analisar, debater	Diapositivos (exploração)
	Verbo-Linguística	Intuição - Sentimento	Expressar e criar	Banda desenhada
	-	Intuição - Sentimento	Expressar e criar	Retrato
	-	Sensação - Pensamento	Organizar, construir	Mapa de conceitos
	Verbo-Linguística	Intuição - Pensamento	Recordar, examinar	Kahoot!
Lógico-Matemática	-	Sensação - Pensamento	Descrever, ordenar	Roteiro aos monumentos
	Verbo-linguística	Intuição - Pensamento	Analisar, relacionar	Correio eletrônico
Corporal/Cinestésica	Espacial	Sensação - Sentimento	Aprender a partir da experiência, reagir	Dança tradicional
		Sensação - Sentimento		Jogo tradicional
Verbo-Linguística	-	Sensação - Pensamento	Organizar, relatar	Construção da entrevista
	Espacial	Intuição - Sentimento	Articular, expressar	Dramatização da entrevista
Musical	-	Sensação - Pensamento	Organizar, recordar	Ouvir e sequenciar sons
	-	Intuição - Sentimento	Criar e expressar	Criar sequência de sons

## 2.4 Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção, apresentamos a análise descritiva sobre os resultados obtidos com os instrumentos de recolha de dados, em estreita articulação com as principais considerações advindas da dinamização do projeto.

### Atividades que suscitaram maior e menor grau de dificuldade à turma do 3.º ano

Começar-se-á pela discussão dos dados relativos ao questionário (Anexo E2) aplicado à turma. Assim sendo, tomemos em consideração o gráfico da Figura II.7 que dá conta das opiniões expressas à pergunta 2. Note-se que, o gráfico não contempla duas atividades - correio eletrónico e mapa de conceitos - por não terem sido seleccionadas por nenhum aluno.

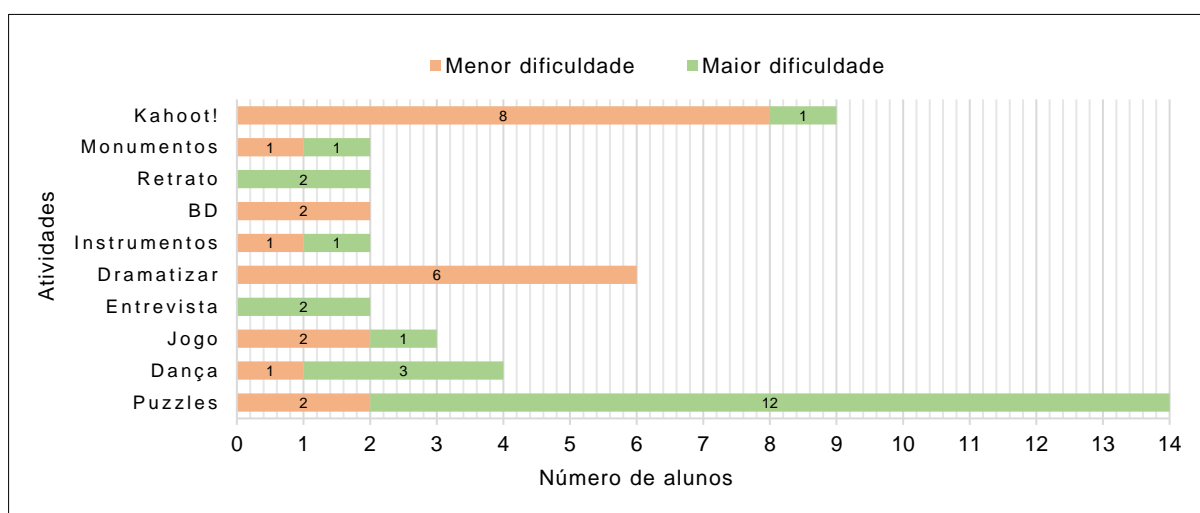


Figura II.7 Tratamento dos dados (pergunta 2 do questionário).

*Montagem dos puzzles.* Claramente, e tal como previsto, foi a montagem dos *puzzles* que suscitou mais dificuldades, nomeadamente em 12 alunos. Através da análise das justificações às mesmas (no Anexo E3 consta a análise integral do questionário), percebemos que um dos alunos apontou o facto de não ter uma imagem auxiliar, ou seja, a imagem a obter (A11). Dois alunos justificaram a dificuldade pelo facto das peças se desorganizarem facilmente (A1, A20), pelo elevado número de peças (A10), dificuldade de conjugação das peças (A5). Os restantes apenas salientaram o facto de ter sido uma atividade difícil. Efetivamente, havia *puzzles* cuja imagem oferecia mais dificuldade, como a do pampilho e das castanholas (a maioria das peças tinha cores semelhantes), e foram as estas que criaram mais dificuldades no decorrer da atividade ao invés da imagem do campino e do tambor (tal como verifica a Figura II.8 (abaixo)).

A contrastar, regista-se a opinião de dois alunos que consideraram a montagem dos *puzzles* a atividade, cuja dificuldade sentida foi a menor. Um dos motivos assenta no facto de o aluno realizar este jogo frequentemente (A21). Curiosamente, esperava-se que o aluno necessitasse de maior auxílio durante a montagem, porém, não se verificou tal necessidade. O outro motivo assentou simplesmente no facto de a atividade ser fácil (A24). Por outro lado,

verifiquei que os alunos que iam terminando o seu *puzzle* mostravam interesse em ajudar os colegas. Naturalmente, foi-lhes concedida permissão para tal e salientei que, o facto de ajudar, não significava que montassem o *puzzle* sozinhos, mas sim, que incentivassem o colega para a conclusão da atividade. Para além da entreaajuda da turma, percorri os lugares e auxiliei os alunos que estavam a ter mais dificuldades.



Figura II.8 Exemplos de puzzles construídos.

*Recriação da dança tradicional.* Três alunos apontaram a dança<sup>26</sup> como aquela que lhes suscitou maior dificuldade. Regista-se uma opinião oposta às anteriores, cuja justificação foi “eu danço em casa e como eu danço foi fácil.” (A9). Curiosamente, no momento em que propus esta atividade surgiram, desde logo, reações de alguns alunos que alegaram “não saber dançar” ou que “não ser bom a dançar”. Assim sendo, dois alunos (7, 21) justificaram a sua dificuldade com a mesma razão “não sei dançar”. O terceiro aluno a apontar esta atividade como a mais difícil justificou que “os outros não faziam como a Inês mandava.” (A13), referindo-se à dificuldade em manter os pares organizados em grande roda.

O facto de a atividade ter sido dinamizada fora da sala de aula suscitou entusiasmo. No início da atividade, surgiu o imprevisto do leitor de CD não ter reproduzido a música correspondente à dança. Apesar disso, a atividade prosseguiu. Em grande roda, exemplifiquei cada um dos três passos, sendo o terceiro passo da coreografia que suscitou mais dificuldades, pois exigia maior coordenação motora. A cooperante também considerou esta atividade como a que poderia representar maior dificuldade, uma vez não ser uma dança «tão familiar» para os alunos:

Por estranho que pareça talvez a dança, porque é um tipo de dança muito diferente daquela que eles estão habituados, em que têm que colaborar a pares e isso às vezes não é fácil. Portanto, é uma maneira de dançar e pensar muito diferente daquela que eles estão habituados e, ainda por cima, não só tinham de pensar nos passos deles como [tinham] de o fazer juntamente com a outra pessoa (transcrição da resposta à pergunta 2.2).

*Retrato das personalidades.* À semelhança do sucedido relativamente à dança, houve alunos a anteciparem o facto de não gostarem particularmente de desenhar. Assim sendo, dois alunos apontaram esta atividade como a mais difícil, ao justificarem “não sou bom a

<sup>26</sup> Por motivos de gestão de recursos, esta atividade foi a primeira a ser realizada, ao invés daquela que estava prevista (*puzzles*). Assim, a dança e o “Jogo da Raposa” foram dinamizados na primeira hora da sessão.

desenhar.” (A22) e facto de esta atividade implicar maior detalhe na execução “tínhamos de fazer bem feitinho.” (A15). A Figura II.9 dá conta de algumas produções.



Figura II.9 Exemplos de retratos.

*Roteiro aos monumentos.* Quando apresentei a atividade, a turma começou por não entender exatamente o que era pretendido. Ao simular um pequeno itinerário (na grelha projetada no quadro) tudo se tornou mais claro e, a partir desse momento, todos os grupos realizaram a atividade autonomamente (o produto final consta na Figura II.10). Um aluno considerou ser esta a atividade mais difícil, porém, a sua justificação não foi esclarecedora ao referir apenas que “foi difícil.” (A23). No entanto, não houve dificuldades por parte dos grupos na descrição oral dos itinerários.

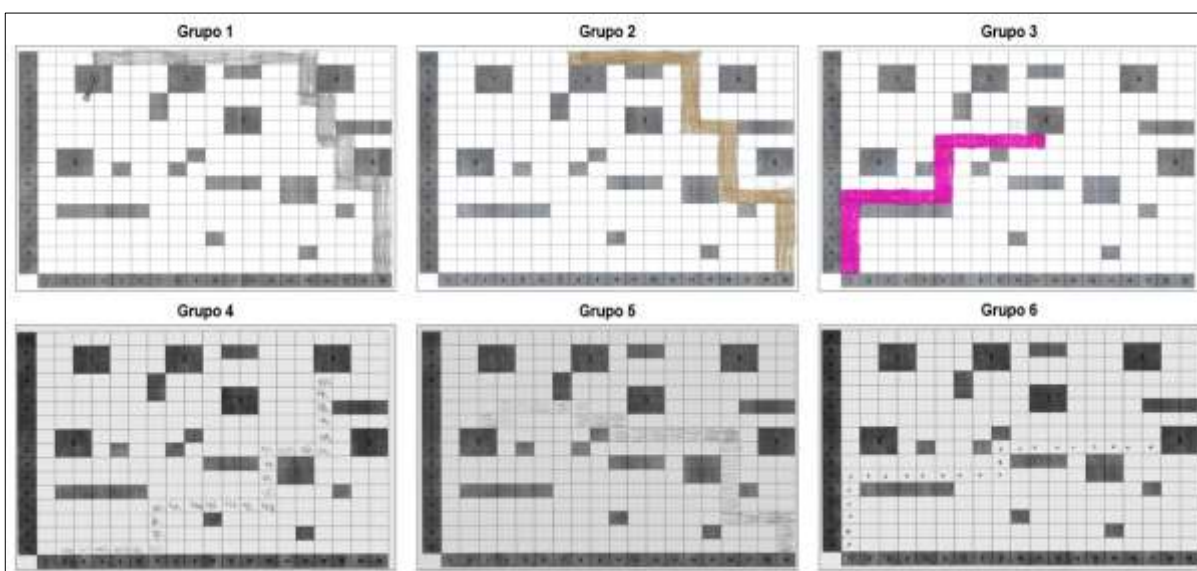


Figura II.10 Itinerários criados pelos seis grupos.

*Construção da entrevista.* Dois alunos apontaram esta atividade como aquela em que tiveram maior dificuldade. Ambos justificaram a sua escolha com o fator «formular perguntas e/ou respostas», ou seja, referiram que “com base no texto não tinha muitas respostas nem perguntas.” (A9) e que “não sabia perguntas para fazer.” (A14). Ao longo da atividade cada par recebeu auxílio das professoras. A Figura II.11(abaixo) ilustra uma das produções.

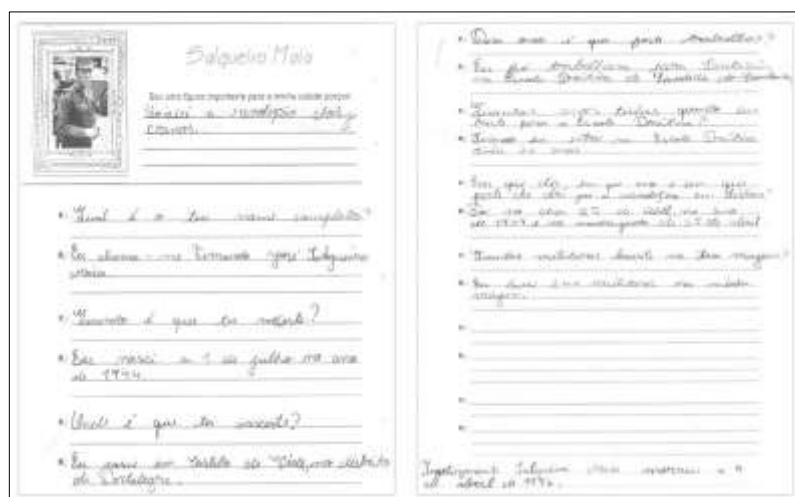


Figura II.11 Exemplo de construção da entrevista (A7 e A13).

*Jogo dos instrumentos musicais.* Apesar desta atividade incluir a realização de três jogos, no entanto, por motivos de gestão de tempo, houve a necessidade de a reduzir para apenas dois (primeiro e terceiro jogos). A dinamização também estava prevista para o início da semana, no entanto, acabou por ser dinamizada no penúltimo dia, pelas razões já enunciadas. Alguns alunos perguntavam diversas vezes “quando iríamos utilizar os instrumentos e para quê”, ou seja, desde logo demonstraram efetivamente interesse neste tipo de atividade. No dia da dinamização, optei por distribuir os instrumentos aleatoriamente, pelo facto de todos quererem escolher um instrumento em específico. Creio ser esta a razão para que um aluno tivesse apontado a justificação “quase o meu grupo não teve tempo para escolher.” (A3), para considerar (de alguma forma) esta atividade como a mais difícil. Na categoria oposta, registou-se a justificação “não precisei de ajuda.” (A16), salientando, assim, o fator «autonomia», para tê-la considerado mais fácil.

O “*Jogo da Raposa*”. O único aluno a selecionar esta atividade como a mais difícil tem que ver com a sua dificuldade em executar do jogo (Figura II.12), ou seja, referiu que “não conseguia agarrar a colega.” (aluno 16). Por outro lado, dois alunos evidenciam o fator «conhecimento das regras», “eu já sabia o jogo.” (aluno 15 e 22), como motivo para as terem considerado como a atividade mais fácil.



Figura II.12 Execução do "Jogo da Raposa".

*Banda desenhada alusiva à Lenda de Santarém.* Segundo as indicações da cooperante, a turma ainda não tinha realizado nenhuma atividade desta natureza

(curiosamente, nessa mesma semana realizaram uma atividade semelhante, sobre a lenda de São Martinho). Deste modo, surgiram algumas dificuldades no momento de dividir a folha. Cada aluno decidiu a orientação da folha e, com auxílio da régua, traçaram-se as linhas, de modo a obter as sete vinhetas. Durante a execução da atividade, incentivei a turma a complementar o seu trabalho ao escreverem pequenas secções de texto a fim de descrever os diferentes momentos da lenda, o nome das personagens/objetos e dos lugares. Foi visível o gosto e o empenho de alguns alunos durante esta atividade, pelo detalhe e cuidado imprimido. Regista-se, a título de exemplo, o caso de um aluno que justificou a menor dificuldade sentida nesta atividade com o facto de ter de “(...) desenhar e eu adoro desenhar.” (aluno 20). Por outro lado, um aluno considera o desenho uma atividade fácil, no sentido em que “era só desenhar a lenda em banda desenhada.” (aluno 14). Os critérios de avaliação definidos para esta atividade foram: (i) qualidade da ilustração; (ii) organização; (iii) criatividade. Antes de mais, há que referir o facto de todos os alunos terem sequenciado corretamente os sete momentos da lenda (definidos no Anexo D5). Na Figura II.13, apresentam-se os dois trabalhos (A11, A13) que melhor cumprem os critérios já definidos, uma vez terem legendado cada momento.



Figura II.13 Produções dos alunos (A11, A13) relativas à banda desenhada.

*Dramatização da entrevista.* As justificações expressas pelos cinco alunos que, levam-nos a concluir que o facto de não sentirem dificuldades em dramatizar, expor à turma este tipo de trabalho, foi importante para decidirem que esta atividade foi a mais fácil. Justificaram que: “dizer uma entrevista é fácil.” (aluno 11), “eu não tenho dificuldade em dramatizar.” (aluno 12), “era só fazer uma entrevista.” (aluno 23). Ainda assim, há que melhorar aspetos, como o tom de voz e a expressividade. A Figura II.14 ilustra a realização desta atividade.



Figura II.14 Exemplo de dramatização da entrevista.

*Mapa de conceitos.* À semelhança da banda desenhada, a turma ainda não tinha executado uma atividade desta tipologia. Por esta razão, decidiu-se que a atividade se desenvolveria em grande grupo e por etapas. A esquematização dos conceitos difere daquela que foi planificada (Anexo D9). Isto porque, a conselho da cooperante, o registo do mapa de conceitos foi efetuado nos cadernos de estudo (constituindo, assim, um instrumento para posterior revisão do conteúdo). A fim de se conseguir uma melhor organização do esquema optou-se por fazer a primeira parte do esquema igual à prevista e, a segunda parte, foi registada em tópicos (tal como verifica a Figura II.15). Em primeiro lugar, desenharam-se as caixas de texto e as palavras de ligação. Depois, com a participação oral da turma (revisão dos conceitos trabalhados), registavam-se os conceito-chave nos locais corretos.



Figura II.15 Exemplo de mapa de conceitos.

*Correio eletrónico.* O tempo para esta atividade foi reduzido pelo facto de, na atividade anterior, se ter insistido na execução da coreografia. Por outro lado, há que ter em consideração o facto das atividades terem tomado mais tempo do que o previsto e da cooperante ter cedido algum tempo extra, para desenvolver o máximo possível todas as atividades, no entanto, decidiu-se que esta atividades poderia ser realizada pelos alunos, enquanto trabalho de casa. Depois, fiz a recolha das fichas a fim de verificar as resoluções. Posto isto, não há dificuldades a registar com a realização desta tarefa. A Figura II.16 dá conta de uma das resoluções.



Figura II.16 Exemplo de resolução do correio eletrónico (A12).

*Kahoot!*. A Figura II.17 sintetiza os resultados obtidos pelos sete grupos. Globalmente, a percentagem de respostas certas foi 73,81%. Todos os grupos responderam corretamente às perguntas 3, 6, 8, 9 e 10. O grupo 3 foi o único a acertar a resposta da pergunta 2 (a maioria selecionou a hipótese «lendas»). Na pergunta 4, apenas o grupo 6 errou a resposta, ao responder «cravos». Dois grupos (5 e 6) erraram a resposta à pergunta 5. À pergunta 7, quatro grupos (1, 2, 5 e 7) erraram ao responderem «falso». Na pergunta 11, dois grupos sequenciaram corretamente os monumentos. Na pergunta 12, apenas o grupo 2 errou a sequência das personalidades. Um aluno (A24) considerou esta atividade difícil pelo facto de não ter o conteúdo consolidado. Para a categoria oposta, os alunos apontaram diferentes fatores positivos acerca desta atividade, a saber: (i) a ferramenta de exploração utilizada, o computador (A5); a diversão por si só (A7), o conhecimento do conteúdo (A3), a diversão aliada ao conhecimento (A13) e a facilidade (A1, A4, A6, A10).

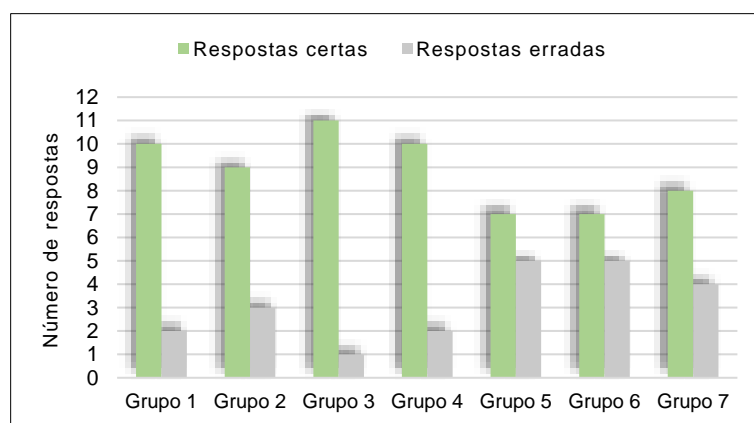


Figura II.17 Tratamento dos dados (atividade *Kahoot!*).

*Exploração dos diapositivos.* Uma vez o recurso e dinamização deste tipo de atividade ser mais comum e, pelo facto de se ter demonstrado participativa (no global), a turma não demonstrou dificuldades em compreender a informação essencial presente nos mesmos. Houve, sim, que ter em atenção aspetos relacionados com a participação oral, quer fosse no incentivo de alguns alunos para contribuírem com as suas opiniões, responderem a algumas perguntas relacionadas àquilo que estava a ser trabalho ou, então, para advertir alunos de falarem com os colegas perturbando e de estarem desatentos e, por conseguinte, perturbarem o bom funcionamento das atividades.

#### **Atividades que a turma gostou mais e menos de realizar no âmbito do projeto<sup>27</sup>**

A este respeito destaca-se claramente, conforme sugere a Figura II.18 (abaixo), a atividade que envolveu a exploração do questionário *online*, com recurso à plataforma *Kahoot!* (13 votos), precedida pelo “Jogo da Raposa” (8 votos), pela construção da entrevista (5 votos) e sua dramatização (4 votos). Na categoria oposta, surge o retrato (7 votos), a recriação da

<sup>27</sup> Ao preencher o questionário, a maioria da turma teve dificuldades em escolher apenas uma atividade para cada categoria (tal como inicialmente previsto). Por esta razão, decidiu-se que poderiam fazer a sua seleção de atividades para cada categoria.

dança (6 votos) e, a banda desenhada a par com o mapa de conceitos (5 votos). Os alunos apontaram dificuldades na montagem dos *puzzles*, porém, não consta do conjunto de atividades que menos gostaram.

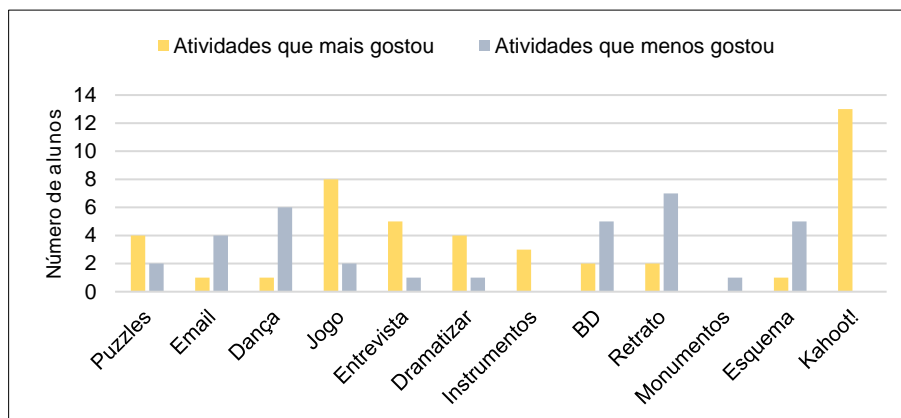


Figura II.18 Tratamento dos dados (pergunta 1 do questionário).

### Preferências da turma do 3.º ano quanto à tipologia de atividades e de trabalho

*Tipologia de trabalho.* Os resultados são claros, a maioria da turma gosta de realizar atividades em grupo/s e a pares. Ainda assim, tomemos em consideração as justificações dadas pelos dois alunos - 9% -, cuja preferência passa pelo trabalho individual, sendo que ambas convergem: um justifica que “assim posso fazer as respostas à minha maneira.” (aluno 7) e o outro que “[desta forma] não tenho de discutir.” (aluno 20). Quanto às justificações expressas pela maioria (91%), estão implícitos os seguintes fatores: (i) a troca de ideias (aluno 2, 13, 15 e 22); (ii) cooperação na resolução das atividades (aluno 3, 5 e 10); oportunidade de trabalhar com companhia; (iii) trabalho aliado à ideia de «diversão» (aluno 4, 6, 9, 18 e 24); e, por último, a facilidade (aluno 1, 11 e 17). Efetivamente, a cooperante prefere dinamizar atividades a pares, ao invés de grande grupo, e realça o facto de a turma preferir atividades que proporcionem a sua participação ativa:

Principalmente, trabalho a pares. Mais do que grupo, porque eles em grupo dispersam mais, embora às vezes faça algumas atividades em grupo, mas mais o trabalho a pares (transcrição da resposta da cooperante pergunta 2.2)

*Tipologia de atividades.* Ao analisarmos o gráfico da Figura II.19 (abaixo) - o nível 1 corresponde à atividade de que o/a aluno/a mais gosta de realizar e o nível 7 à de que menos gosta - verificamos que, seis alunos colocaram em primeiro lugar as atividades de Expressão Plástica; o debate e a Expressão Corporal surgem em segundo lugar, ao serem escolhidas por quatro alunos. As considerações da cooperante vão ao encontro das preferências da turma relativamente à tipologia de atividades que geralmente dinamiza:

(...) atividades realmente... ativas, em que eles tenham que experimentar, que fazer, debater também. (transcrição da resposta da cooperante pergunta 2.2)

Por outro lado, a escrita de textos e a realização de esquemas surgem destacadas nas duas últimas posições, tendo sido escolhidas por dezasseis e 11 alunos, respetivamente. Quanto à tipologia de atividades que suscitam maior dificuldade, a opinião da cooperante vai ao encontro dos dados obtidos do questionário, a par do cumprimento de regras (atitudes e valores).

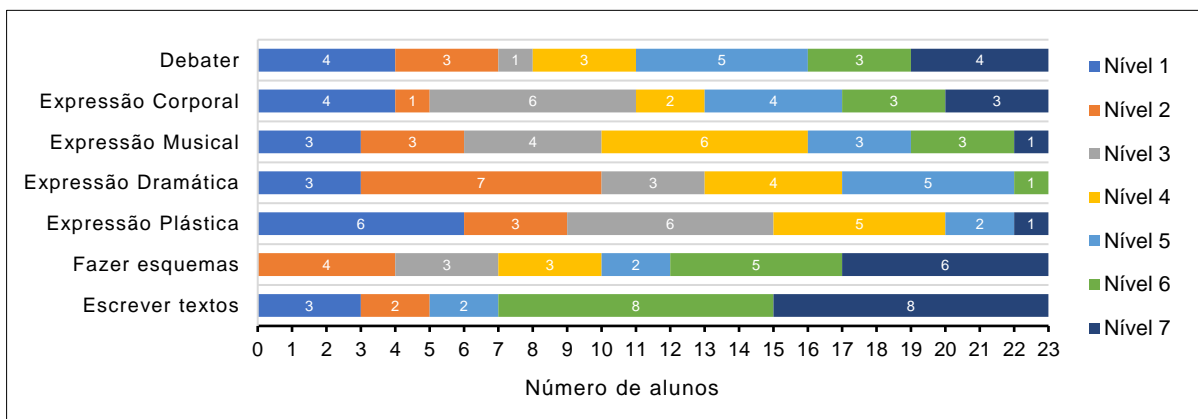


Figura II.19 Tratamento dos dados (pergunta 4 do questionário).

Quando inquirida sobre a metodologia multimodal, a cooperante referiu, já ter implementado na sua prática pedagógica, nomeadamente em turmas do 4.º ano, pelo facto de possibilitar o trabalho em grupo, projetos de pesquisa e o desenvolvimento da autonomia, sendo, por isso, uma abordagem ativa. Porém, as dificuldades surgem na organização dos alunos e na autonomia necessária para a efetiva realização das atividades. Quanto à gestão do ambiente de trabalho da turma e as estratégias de diferenciação pedagógica adotadas diariamente pela cooperante, conclui-se que, a opção pela disposição da turma em grupos, segundo os seus ritmos de trabalho e necessidades educativas, permite dar um apoio mais individualizado aos alunos com maiores dificuldades. Por outro lado, há maior rentabilização de tempo, dado não haver influência dos ritmos de cada grupo e, por isso, os alunos com maior autonomia conseguem desenvolver o seu trabalho, bem como auxiliar e incentivar os colegas. A cooperante faz a diferenciação das atividades de aprendizagem, por exemplo, quanto à profundidade e quantidade de trabalho que uma atividade exija (p. ex. na composição de um texto, não exige que certos alunos façam um texto tão longo).

## 2.5 Considerações finais

Na sequência da implementação do projeto “À descoberta da nossa cidade” numa turma do 3.º ano do 1.º CEB - cujo objetivo subjazeu a compreensão da dinâmica da metodologia de ensino-aprendizagem multimodal e das suas potencialidades, alicerçada na Teoria das IM de Gardner, a fim de promover aprendizagens significativas e contextualizadas - foi possível formular algumas considerações, que agora apresentamos, e que consideramos

terem sido relevantes ao longo da operacionalização das etapas do projeto. Pretende-se também dar resposta às questões que orientaram o estudo.

Há que referir, desde já, as limitações inerentes ao estudo, a saber, o tempo limitado para a sua realização (um dos jogos de Expressão Musical teve de ser suprimido). Ao perspetivar futuras pesquisas, quanto à aferição do contributo efetivo desta metodologia, seria benéfica a realização de um estudo de natureza longitudinal (no decorrer de um ano letivo). Permitiria, portanto, uma avaliação mais detalhada das inteligências.

No âmbito da metodologia multimodal, aliando a teoria de Gardner, pode constatar ao longo do estudo o facto de, em todas as vertentes da prática pedagógica, se colocar o aluno e as suas potencialidades em primeiro plano. Autores como Silver, Strong e Perini (2011) consideram que, a qualidade da aprendizagem - conteúdos e competências - por parte das crianças é tanto significativa quanto maior for a eficácia e a diversidade de estratégias de ensino adotadas pelo educador/professor.

Recordamos que o conteúdo subjacente ao projeto integra a disciplina de Estudo do Meio, cuja intencionalidade educativa assentou no conhecimento da história do meio local. Em linhas gerais, a adoção da referida metodologia de ensino parece ter contribuído de forma positiva, tanto ao nível do envolvimento/motivação como do sucesso da aprendizagem dos alunos. Globalmente, através da realização de um conjunto de atividades que mobilizaram cinco inteligências (VL, LM, E, C e M), nas quais cada aluno foi capaz de: (i) E - solucionar *puzzles*, criar retratos e bandas desenhadas, dramatizar uma entrevista, traçar um trajeto e desenvolver um mapa de conceitos; (ii) VL - interpretar informação de um texto, construir uma entrevista, e contribuir oralmente com a sua opinião; (iii) LM - completar um texto com palavras codificadas em código numérico; (iv) C - recriar uma dança e um jogo tradicional; (v) M - sequenciar sons de instrumentos musicais e inventar uma sequência de sons.

Através da análise dos questionários e da observação participante, o fator «grupo/pares» contribuiu para o envolvimento e motivação da turma na realização das atividades, dado que, segundo as justificações, permitiu a troca de ideias, a cooperação entre alunos durante a sua resolução, a companhia e a diversão que retiraram das mesmas. Quanto à tipologia de atividades, a turma prefere (na generalidade) as que se inserem na área da Expressão Plástica, Expressão Corporal (ambas na 1.<sup>a</sup> posição) e da Expressão Dramática (2.<sup>a</sup> posição). Por outro lado, a escrita de textos e a realização de esquemas surgem nas duas últimas posições de preferência. Relativamente ao projeto, o questionário *Kahoot!* e o jogo da Raposa foram as atividades preferidas da turma e, por seu turno, o retrato e a recriação da dança tradicional foram as que obtiveram a menor preferência.

Esta abordagem de ensino sugere, igualmente, maior critério e exigência do professor quanto à seleção e/ou produção de materiais didáticos de apoio à exploração dos conteúdos, a fim do seu conteúdo ou ludicidade ir ao encontro dos objetivos definidos e das inteligências a mobilizar. A exploração do conteúdo dependeu diretamente (sempre) de um recurso didático

- música, texto, vídeo, jogo -, a partir do qual os alunos pudessem trabalhar autonomamente e que, por outro lado, propusessem a abordagem de situações concretas (tão próximas à realidade dos alunos quanto possível).

Há também que considerar o papel do professor na dinamização das atividades, bem como a dinâmica de sala de aula subjacente à metodologia multimodal. Não se pretendeu que houvesse uma intervenção marcadamente dominante e diretiva do professor. No decorrer da dinamização do projeto, e ao invés do ensino dito “tradicional”, o meu papel enquanto professora e investigadora, consistiu essencialmente na mediação do trabalho dos alunos, em detrimento da simples transmissão e exposição do conteúdo. Para tal, contribuí o modo como a informação foi veiculada através dos diferentes recursos didáticos, concebido de forma a promover a autonomia e a interação entre alunos durante a sua resolução e compreensão. Assim, a atividade do professor revela ser mais exigente e constante, na medida em que é necessário orientar - não dando respostas diretas ou resolver as atividades pelos alunos, mas sim, pistas, esclarecendo dúvidas - o trabalho dos alunos.

Nas etapas precedentes à dinamização do projeto, houve a preocupação de conceber um conjunto de atividades com uma sequência lógica, cuja intencionalidade educativa fosse clara, adequada e alcançável para os alunos em questão. Dado haver a possibilidade de escolha do conteúdo, considerei interessante que a temática permitisse uma exploração diversificada - com vista a integrar um maior número de inteligências -, uma vez não haver a imposição de trabalhar o conteúdo a partir do manual escolar. Portanto, ao contrário daquilo que sucedia na PES (na maioria das vezes, a exploração dos conteúdos implicava o recurso aos manuais), procurei ter maior liberdade quanto à tipologia das atividades de aprendizagem, aquando da sua planificação. Assim, optei por atividades diversificadas e que implicassem o envolvimento e participação ativa da turma na exploração da informação.

Ao analisar o que a experiência sugere, o que difere no processo de planificação relativamente à comumente realizada no âmbito do ensino “tradicional”, consiste no ideal que enfatiza a promoção de uma aprendizagem integrada, significativa e contextualizada (Silver, Strong & Perini, 2011). Este processo constituiu um desafio, pois implicou a pesquisa da informação que se considerou pertinente abordar, a categorização da mesma em subtemas, a decisão de como enquadrar e potenciar essa informação nas atividades e recursos didáticos a construir/selecionar, destacando as inteligências a mobilizar. Foi possível atribuir maior significado ao ato de planificar, ao exercitar a capacidade de compreensão das diferentes formas de aprender dos alunos - através da análise das características associadas a cada inteligência -, bem como a de encontrar estratégias de ensino, a fim de contribuir para uma aprendizagem profícua, motivadora e justa.

Apresenta-se, ainda, a avaliação<sup>28</sup> (a nível global) da turma relativa às atividades.

---

<sup>28</sup> No Anexo E1, consta a grelha de avaliação com os respetivos níveis de desempenho atribuídos.

A) VL - na discussão em grande grupo (nível 3 - Bom), ainda que se tivessem registado sempre iniciativas para contribuir com opiniões, há que melhorar aspetos relativos à interação discursiva. Na construção das entrevistas (nível 2 - Suficiente), verificaram-se lacunas na construção frásica das perguntas e na sua sequenciação.

B) LM - dos alunos que completaram o texto, não se registaram lacunas.

C) E - Nos *puzzles* (nível 2 - Suficiente), as dificuldades emergiram pelo elevado número de peças e, talvez, o facto de ter sido necessário, para algumas das imagens, uma imagem-exemplo para orientar na sua construção. Na banda desenhada (nível 3 - Bom), todos os alunos conseguiram sequenciá-la corretamente, verificando-se, porém, em alguns trabalhos um maior detalhe na ilustração. À semelhança da anterior, no retrato (nível 3 - Bom), constatou-se a mesma situação. Na dramatização da entrevista (nível 3 - Bom), há a necessidade de melhorar, em alguns alunos, a projeção da voz e o à-vontade ao apresentar um trabalho para o grande grupo. No mapa de conceitos (nível 3 - Bom), a turma foi capaz de o completar, sintetizando o conteúdo trabalhado. Quanto ao trajeto (monumentos), não se registaram dificuldades na atividade em si, porém, um dos grupos teve dificuldade em chegar a um consenso quanto à definição do trajeto, tendo sido necessário mediar a situação de forma a que o grupo contribuísse igualmente para a sua resolução.

D) C - Na recriação da dança (nível 2 - Suficiente), as dificuldades verificaram-se na própria execução e na coordenação entre os pares. No jogo (nível 4 - Muito Bom) não se registaram dificuldades na sua execução, pois a turma já o conhecia e o tinha executado.

E) M - Na sequenciação dos sons (nível 3 - Bom), registou-se a troca de dois instrumentos. Na criação da sequência (nível 4 - Muito Bom), não houve dificuldades.

A articulação da Teoria das IM - visão de inteligência enquanto potencial biopsicológico, passível de ser desenvolvido - com a metodologia multimodal, sugere uma abordagem à aprendizagem que pressupõe a estimulação dos potenciais cognitivos (inteligências) dos alunos, a partir de estratégias de ensino diversificadas que vão ao encontro dos mesmos. A Teoria das IM não é uma proposta pedagógica, mas sim, uma teoria psicológica sobre o entendimento de inteligência (Baum, Slatin, & Viens, 2005), no entanto, enfatiza aspetos essenciais à caracterização e compreensão da vasta gama de capacidades cognitivas que o ser humano possui que, por sua vez, constituem pistas ao nível da diversificação de estratégias de ensino, além das comumente utilizadas (VL e LM).

A terminar, aludimos às premissas enumeradas por Armstrong (2009), que sintetizam a Teoria das IM. Em primeiro lugar, a de que todos os seres humanos possuem capacidades inerentes às oito inteligências, sendo que a maioria<sup>29</sup> consegue destacar-se em algumas delas. A segunda premissa sugere que a maioria dos seres humanos, quando lhes é proporcionado envolvimento parental, motivação e instrução adequada, consegue

---

<sup>29</sup> Salvo casos singulares, como o da Síndrome de Savant ou o da existência de danos cerebrais específicos.

desenvolver cada inteligência até um nível de desempenho consideravelmente alto. Nesta ordem de ideias, a terceira premissa enfatiza ideia de que, as oito inteligências não são ativadas isoladamente, ou seja, a execução de qualquer atividade cotidiana implica a mobilização e interação simultânea de várias inteligências. E, conseqüentemente, a quarta premissa defende que, a mesma inteligência pode ser expressa de diferentes formas, isto é, um indivíduo pode não saber ler, mas ser um excelente contador de histórias.

Ao reportarmos-nos à realidade observada na turma do 3.º ano o, através da dinamização do projeto (ainda que num curto período de tempo), foi possível aferir estas premissas. A título de exemplo, destaca-se o desempenho da turma na realização das atividades de Expressão Plástica e Corporal (especialmente o jogo). Efetivamente, na primeira situação pude constatar a motivação e detalhe de alguns alunos na realização da banda desenhada e do retrato, pelas observações que fizeram durante as atividades e/ou pelas justificações ao questionário. Por outro lado, a exploração do “Jogo da Raposa” garantiu a motivação de toda a turma. Durante a atividade dos *puzzles* julguei que o aluno com NEE apresentasse dificuldades na montagem e que fosse necessário maior auxílio. No entanto, tal situação não se verificou e foi um dos alunos a montá-lo mais rapidamente.

O projeto integra atividades que mobilizam diferentes inteligências e competências. Por exemplo, a entrevista engloba a inteligência VL, na sua vertente escrita (compreensão do texto e redação das perguntas e respostas) e oral (apresentação e dramatização da mesma ao restante grupo). Na prática, a maioria dos alunos demonstrou maior facilidade na execução da dramatização da entrevista.

Em suma, na sequência do estudo desenvolvido, tudo aponta para que a aposta continuada na tipologia de trabalho e atividades de aprendizagem subjacentes à metodologia multimodal - ênfase na promoção das interações (trabalho em grupo), da autonomia, do envolvimento e das capacidades dos alunos -, constitua uma ferramenta potenciadora de aprendizagens significativas.

## Reflexão final

Apresentadas, descritas e refletidas que foram as próprias práticas pedagógicas relativas aos dois contextos educativos, Educação de Infância (Creche e JI) e 1.º CEB (2.º e 3.º anos de escolaridade), respetivamente, torna-se igualmente, importante, sintetizar as etapas, que decorreram deste processo de formação académica e profissional.

A etapa da PES, constituiu um “laboratório” de vivências, aprendizagens e reflexões (teóricas, pedagógicas, sociais). A partir do contacto estabelecido com a comunidade educativa e como a operacionalização da prática, foi-nos possível desenvolver ações como, observar, planificar, adaptar, avaliar e comunicar, no sentido de dar resposta às necessidades do grupo em questão (procura de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem). Houve, portanto, necessariamente a adoção da ideia de *professor reflexivo*, no sentido de procurar respostas relativas a aspetos nos quais sentimos maior dificuldade. Segundo Alarcão (2000), esta componente é essencial para o exercício do professor, possibilitando o desenvolvimento competências necessárias à reflexão no, sobre e para o ato de melhor educar. Espera-se, assim, que esta reflexão suscite “questões ou gera questões e reflecte os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adoptarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula” (Alarcão, 2001, p. 5, citando Coham-Smith & Lytle, 1993).

A componente investigativa possibilitou o aprofundamento de uma dificuldade/problemática resultante da prática pedagógica, neste caso, a da criação de ambientes de aprendizagem significativos e motivadores. Efetivamente, pretendeu-se compreender o contributo e a dinâmica da metodologia de ensino multimodal. A implementação do projeto constituiu uma ferramenta de trabalho e análise importante, na medida em que me permitiu de uma forma mais consciente e fundamentada, o processo de conceção e dinamização das atividades de aprendizagem tendo em consideração o ponto de vista do aluno (necessidades, interesses, pontos fortes/fracos), ou seja, a(s) forma(s) mais adequadas de potencializar a sua aprendizagem. Claramente, enquanto educadora/professora “principiante”, permanece a noção de que muito ainda há para aprender, (re)fazer e refletir. O ato de questionamento sobre as realidades que profissionalmente nos envolvem e de como podemos melhorá-las é imperativo, a fim de promover o sucesso das crianças e o nosso.

Conclui-se, assim, que todo o processo contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. O *ofício* de professor não se resume ao cumprimento das exigências curriculares, envolve também, paixão, consciência e a responsabilidade na formação das crianças para que, futuramente, assim se crê, sejam cidadãos responsáveis, ativos de forma a saberem mobilizar as suas potencialidades e conhecimentos, a fim de contribuir positivamente no seio da sociedade em que vivem.



## Referências bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: ME/DEB.
- Afonso, M. J. (2007). *Paradigmas diferencial e sistémico de investigação da inteligência humana: perspectivas sobre o lugar e o sentido do constructo* (pp. 15-30). (Tese de Doutoramento em Psicologia). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3987>.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In B. P. Campos, *Cadernos de Formação de Professores* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. S. (1988). *Teorias da inteligência* (2.ª ed.). Porto: Jornal de Psicologia.
- Almeida, L. S., Ferrando, M., Ferreira, A. I., Prieto, M. D., Fernández, M. C., & Sainz, M. (2009). Inteligências múltiplas de Gardner: É possível pensar a inteligência sem um factor g?. *Psychologica*, 50, pp. 41-55. Recuperado de <http://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/969>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, A. (2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Porto: Edições ASA.
- Antunes, A. (2011). *Como desenvolver as competências em sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom* (3.ª ed). Virgínia: ASCD. Recuperado de <https://erwinwidiyatmoko.files.wordpress.com/2012/08/multiple-intelligencies-in-the-classroom.pdf>.
- Barbosa, E., Serpa, M. S. D., Botelho, M., Rodrigues, G., Cabral, C., & Raposo, E. (1999). Processos de planificação do ensino na formação inicial. *Revista Arquipélago - Ciências da Educação*, 2, 115-152.
- Baum, S., Viens, J., & Slatin, B. (2005). *Multiple intelligences in the elementary classroom: a teacher's toolkit*. Nova Iorque: Teachers College Press. Recuperado de <https://www.slideshare.net/Nfziezie12/multiple-intelligences-in-the-elementary-classroom-a-teachers-toolkit>.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática - Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), pp. 253-286. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259/2633>.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e Medida no Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2000). *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Sul.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: um guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, A. M. S. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: conceptualização de um grupo de educadores*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. Recuperado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/10856>.
- Coelho, A., & Chélinho, J. (2014). Conceções educativas e práticas de avaliação: as preocupações dos profissionais em Portugal (pp. 111-126). In C. M. Guimarães, M. J. Cardona, & D. R. Oliveira (Orgs.), *Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação.
- Competência in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. Recuperado de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/competência>.

- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. C. (2011). *Guião de educação género e cidadania: 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: CIG.
- Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. Recuperado de <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2009/PEC2009N2/index.html>.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Daywalt, D. (2014). *O dia em que os lápis desistiram*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Dias, G. (2013). *A Matemática Escolar à luz das Inteligências Múltiplas*. (Tese de Doutoramento em Didática da Matemática). Universidade da Beira Interior, Faculdade de Ciências. Recuperado de <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/3305>.
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania: linhas orientadoras*. Lisboa: MEC.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na Leitura - Da Avaliação à Intervenção, Guia Pedagógico*. Viseu: Psicossoma.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Nova Iorque: Macmillan. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/c74e/735826d50018235b98dd4723a9fad28b3956.pdf>.
- Feria, I. G. (1994). *Jogos tradicionais do Distrito de Santarém*. Escola Profissional de Salvaterra de Magos.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, E. (2012). *O desenvolvimento do sentido de número no âmbito da resolução de problemas de adição e subtração no 2.º ano de escolaridade*. (Tese de Doutoramento em Didática da Matemática). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5996>.
- Fundação Francisco Manuel dos Santos. (2017). *PORDATA - Base de Dados de Portugal contemporâneo*. Recuperado de <https://www.pordata.pt/Municipios>.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences* (2.ª ed.). Londres: Harper Collins.
- Garrett, A. (2002). *Viagens na minha Terra* (13.ª ed.). Lisboa: Ulisseia.
- Gordo, M. F. (1993). *A Visualização Espacial e a Aprendizagem da Matemática. Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Recuperado de <https://run.unl.pt/handle/10362/278>.
- Grave-Resendes, L., & Sores, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, M. (2002). Num Espelho-Avaliação Qualitativa das Escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das Escolas. Consenso e Divergências* (pp. 11-31). Porto: Edições ASA.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social. (2010). *Manual de Processos-Chave: Creche* (2.ª ed. rev.) [PDF]. Lisboa: ISS. Recuperado de [http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs\\_creche\\_processos-chave](http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave).
- Inteligência* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. Recuperado de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/inteligencia>.
- Chen, J. Q. (Org.), Isberg, E., & Krechevsky, M. (2001). *Atividades iniciais de aprendizagem* (Col. Projecto Spectrum: A teoria das inteligências múltiplas na educação infantil, vol. II). Porto Alegre: Artmed.
- Krechevsky, M. (2001). *Avaliação em educação infantil* (Col. Projecto Spectrum: A teoria das inteligências múltiplas na educação infantil, vol. III). Porto Alegre: Artmed.
- Ladd, G.W., & Coleman, C. C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2.ª ed.) (pp. 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Rocha, V. (2017). *Alfa - Estudo do Meio 3, Material de Estudo* (p. 3). Porto: Porto Editora.
- Lionni, L. (2010). *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*. Matosinhos: Kalandraka.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, J. (2010). Escola, Igualdade e Diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, 1, 39-44. Recuperado de [www.ridh.fmleao.pt/paginacao/riDH\\_1\\_2010.pdf](http://www.ridh.fmleao.pt/paginacao/riDH_1_2010.pdf).
- Mackintosh, N. J. (2011). History of Theories and Measurement of Intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 3-19). Recuperado de [https://kupdf.com/download/the-handbook-of-intelligence-r-sternberg-s-kaufman-cambridge-2011-bbs-pdf\\_58ac2f9e6454a7c916b1e91c\\_pdf](https://kupdf.com/download/the-handbook-of-intelligence-r-sternberg-s-kaufman-cambridge-2011-bbs-pdf_58ac2f9e6454a7c916b1e91c_pdf).
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores* (2.ª ed.). Lisboa: ME/DGIDC.
- Mendes, M. M. S. (2017). *Interdisciplinaridade entre ciências naturais e matemática no 2º ciclo: práticas letivas dos professores num contexto de trabalho colaborativo*. (Tese de Doutoramento em Didática das Ciências). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/27571>.
- Mendonça, D. (2011). *Brincar a Pensar - Manual de Filosofia para Crianças*. Lisboa: Plátano Editora.
- Moreira, M. A., & Masini, E. F. S. (1982). *Aprendizagem significativa - A Teoria de David Ausubel* [PDF]. Recuperado de <https://feapsico2012.files.wordpress.com/2016/11/moreira-masini-aprendizagem-significativa-a-teoria-de-david-ausubel.pdf>.
- Matos, J. M., & Gordo, M. F. (1993). Visualização espacial: algumas actividades. *Educação e Matemática*, 26, 13-17.
- Mendes, M. M. S. (2017). *Interdisciplinaridade entre ciências naturais e matemática no 2º ciclo: práticas letivas dos professores num contexto de trabalho colaborativo*. (Tese de Doutoramento em Didática das Ciências). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/27571>.
- Novak, J. D. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp.43-93). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto.
- Organização das Nações Unidas (Eds.). (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais* (Salamanca, Espanha). Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pazos, M. S. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56. Recuperado de [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC\\_1\\_1\\_3.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf).
- Pinho, A. M. C. (2008). *Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos*. (Tese de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. Recuperado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/1011>.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto.

- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 19(25), 105-132. Recuperado de <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1880/1657>.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais.
- Roazzi, A., & Sousa, B. C. (2002). Repensando a inteligência. *Paidéia*, 12(23), 31-55. Recuperado de [www.revistas.usp.br/paideia/article/view/6133/7664](http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/6133/7664).
- Reis, P. (2009). *Kit Pedagógico 1.º Ciclo*. Lisboa: Texto Editores.
- Rocha, N. (2003). *Contos e Lendas de Portugal 4*. Lisboa: Plátano Editora.
- Rosário, A. (2014). *Sistema de avaliação cognitiva: contributos para a sua validação em alunos do ensino básico do concelho de Évora*. (Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação). Universidade de Évora. Recuperado de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/13033>.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1.º ciclo pela via das Ciências da Natureza* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57.
- Schwandt, T. (1998). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research: The Theories and Issues* (pp. 221-259). Thousand Oaks: Sage. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Thomas\\_Schwandt/publication/232477264\\_Constructivist\\_Interpretivist\\_Approaches\\_to\\_Human\\_Inquiry/links/557048d908aeab777228bfef/Constructivist-Interpretivist-Approaches-to-Human-Inquiry.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Thomas_Schwandt/publication/232477264_Constructivist_Interpretivist_Approaches_to_Human_Inquiry/links/557048d908aeab777228bfef/Constructivist-Interpretivist-Approaches-to-Human-Inquiry.pdf).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, I. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DGE. Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>. Lisboa: ME/DGE.
- Silver, H. F., Strong, R. W., & Perini, M. J. (2011). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem - Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- Sternberg, R. J. (2011). The Theory of Successful Intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 504-527). Recuperado de [https://kupdf.com/download/the-handbook-of-intelligence-r-sternberg-s-kaufman-cambridge-2011-bbs-pdf\\_58ac2f9e6454a7c916b1e91c\\_pdf](https://kupdf.com/download/the-handbook-of-intelligence-r-sternberg-s-kaufman-cambridge-2011-bbs-pdf_58ac2f9e6454a7c916b1e91c_pdf).
- Tullet, H. (2011). *Um Livro*. Lisboa: Edicare Editora.
- Vale, I., & Pimentel, T. (2012). A utilização da visualização espacial para ensinar e aprender matemática. In H. Pinto, H. Jacinto, A. Henriques, A. Silvestre e C. Nunes (Orgs.), *Atas do XXIII SIEM* (pp. 245-257). Lisboa: APM. Recuperado de [http://www.apm.pt/files/\\_XXIII\\_SIEM\\_ATAS\\_6\\_510c56bde0cae.pdf](http://www.apm.pt/files/_XXIII_SIEM_ATAS_6_510c56bde0cae.pdf).
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2.ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (2.ª ed.). Rio Tinto: ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Didática da Educação Infantil* (3.ª ed.). Vila Nova de Gaia: Edições ASA.

#### **Legislação consultada**

- Decreto-Lei n.º 3/2008. (2008). *Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. *Diário da República. I Série*. N.º 4 (07-01-08), 154-164.
- Decreto-Lei 17/2016. (2016). *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos*. *Diário da República. I Série*. N.º 65 (2016-04-04), 1123 - 1127.





## **Anexo A - Organização do ambiente educativo**

---



## A1 PES I e II - 'Sala Familiar' e 'Sala dos 3 Anos'

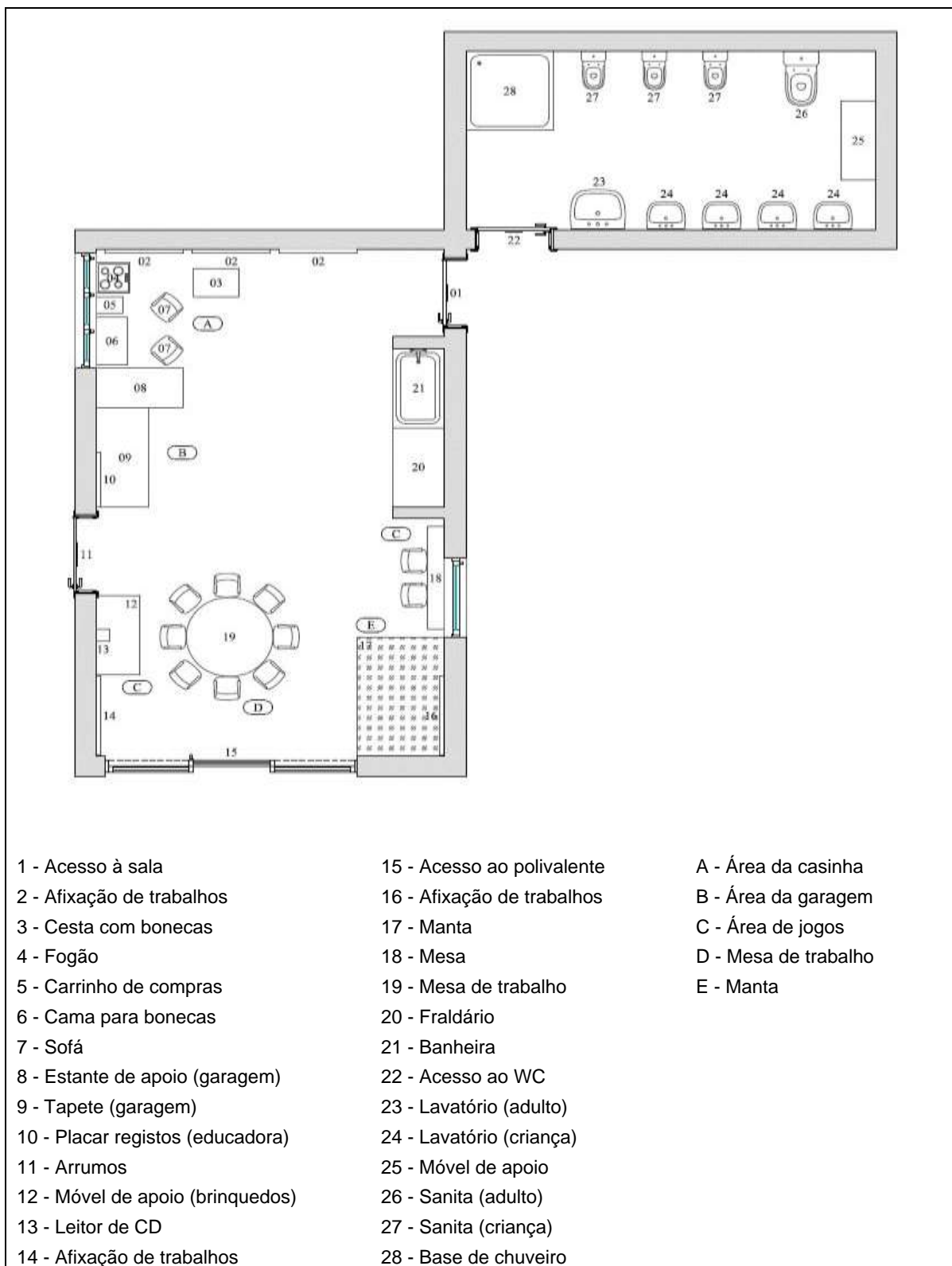


Figura A1.1 Planta da 'Sala Familiar' (PES I).

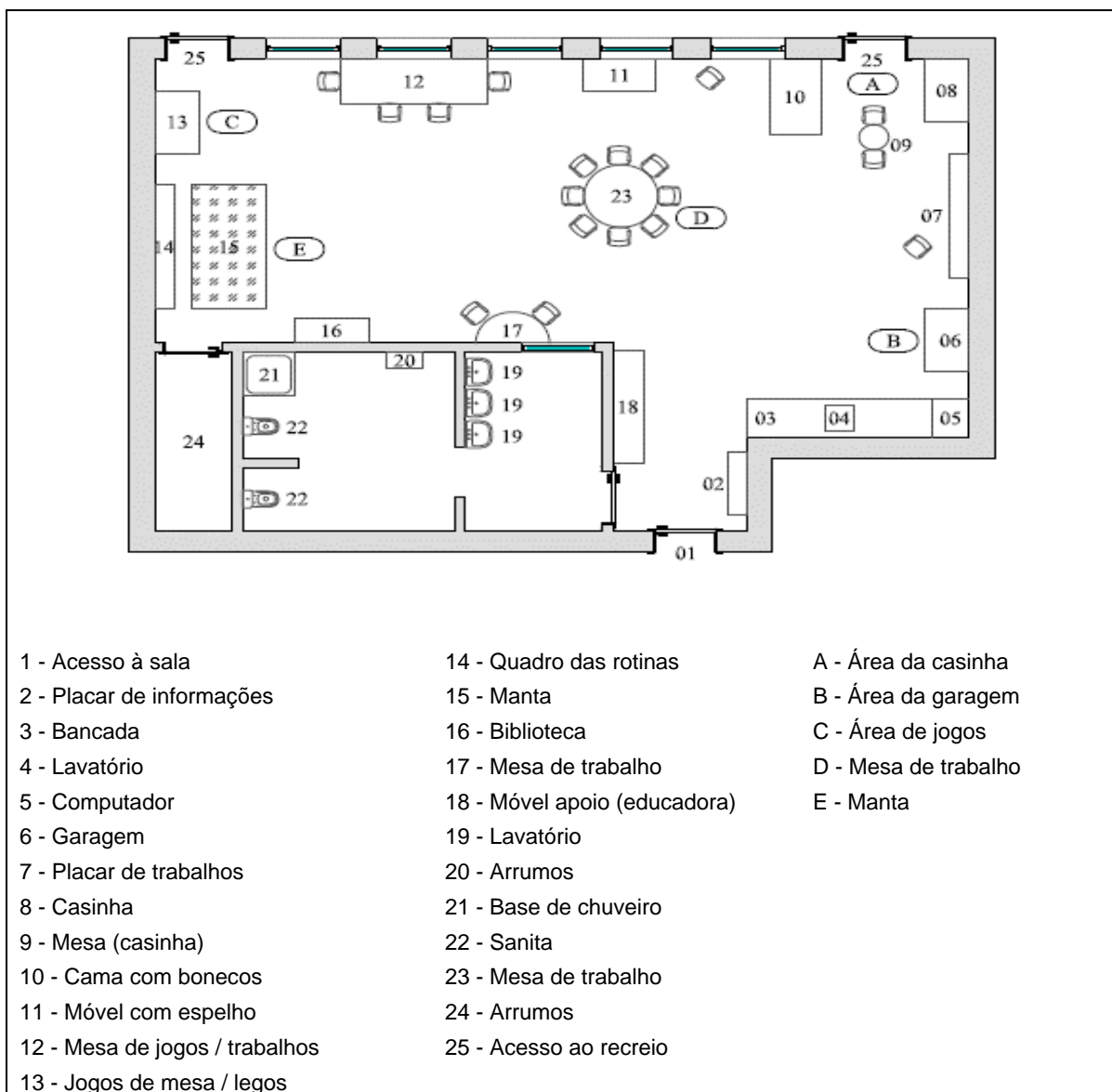


Figura A1.2 Planta da 'Sala dos 3 Anos' (PES II).





**Anexo B - Descrição das rotinas/componente letiva e não letiva**

---



## B1 PES I e II - 'Sala Familiar' e 'Sala dos 3 Anos'

### Quadro B1.1

#### Descrição da rotina da 'Sala Familiar' (PES I)

Hora	Atividade(s)	Descrição
09h	Acolhimento	- Os familiares entregam as crianças à educadora na Sala de 1 ano, onde brincam livremente.
09h30 min	Atividade orientada	- A educadora encaminha o grupo para a "Sala Familiar", sentam-se na área da manta e esta distribui o lanche da manhã (bolacha). - Quando estiver completo, o grupo canta em simultâneo com educadora a canção "Bom Dia"; - Posto isto, cada criança dirige-se até ao placar para marcar a presença (auxiliadas pela educadora).
10h	Atividade orientada Brincadeira livre	- Geralmente, a educadora iniciava a atividade orientada na área da manta passando depois para a área da mesa/polivalente. - Depois, o grupo brinca livremente na sala/polivalente.
11h	Arrumação da sala Higiene	- Arrumam-se os materiais/jogos (crianças e educadora/auxiliar) e cumpre-se a rotina da higiene. Enquanto isso, preparavam-se os catres (na sala).
11h30 min	Almoço	- A educadora/auxiliar preparam as crianças para o almoço no refeitório.
12h15 min	Higiene Sesta	- Terminado o almoço, cumpre-se a higiene das as crianças para fazerem a sesta.
15h30 min	Higiene Lanche	- À medida que vão acordando (sozinhas ou pela educadora) cumpria-se a rotina de higiene das crianças e levantavam-se os catres. - As crianças lancham no refeitório. - O grupo regressava à sala para se cumprir a rotina de higiene e iniciar A brincadeira livre.
16h15 min	Saída	- Os familiares começavam a chegar para levar as crianças. A educadora ou a auxiliar comunicam eventuais informações/episódios ocorridos durante o dia.

Quadro B1. 2

Descrição da rotina da 'Sala dos 3 Anos' (PES II)

Hora	Atividade(s)	Descrição
08h / 09h	Acolhimento	- As crianças que chegavam mais cedo eram entregues à educadora na Sala dos 2/4/5 Anos (consoante a educadora disponível) onde brincam livremente e em conjunto.
09h / 09h30 min	Acolhimento	- As crianças que chegam mais tarde são entregues na Sala dos 3 Anos. Aí, o grupo brinca livremente até ao início da atividade orientada.
09h30 min / 10h30 min	Atividade orientada	- O grupo senta-se no tapete. Uma das crianças do grupo (rotação diária por ordem alfabética) é responsável pela distribuição do lanche (bolacha). - De seguida, cada criança regista a sua presença sob a supervisão da criança que distribuiu o lanche e que também irá identificar o dia da semana/mês, estação do ano e estado do tempo e, ainda, verificar se a marcação das presenças está correta. - Ainda no tapete, a educadora realiza a atividade orientada, podendo, posteriormente, passar para área da mesa de trabalho. - Depois, o grupo brinca livremente na sala.
10h30 min / 11h30 min	Arrumação da sala  Higiene	- Arrumam-se os materiais/jogos (crianças e educadora/auxiliar) e cumpre-se a rotina da higiene. Enquanto isso, preparam-se os catres (sala).
11h30 min / 12h15 min	Almoço	- As crianças dirigem-se ao refeitório para almoçar.
12h15 min / 15h	Higiene Sesta	- Terminado o almoço, cumpre-se a higiene das as crianças para fazerem a sesta.
15h / 16h	Higiene  Lanche  Brincadeira livre	- À medida que vão acordando (sozinhas ou pela educadora) cumpre-se a rotina de higiene das crianças e levantavam-se os catres. - As crianças lancham no refeitório. - O grupo regressava à sala para brincar livremente (ou terminar algum trabalho).
16h	Saída	- Os familiares começam a chegar para levar as crianças.

**B2 PES III e IV - Turma do 2.º e do 3.º ano**

Quadro B2.1

Componente letiva e não letiva da turma do 2.º ano (PES III)

Hora / Dia	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
09h - 09h30 min	PT	MAT	PT	MAT	PT
09h30 min - 10h					
10h - 10h30 min	AE				
Intervalo					
11h - 11h30 min	MAT	AE	MAT	PT	MAT
11h30 min - 12h		EFM			
12h - 12h30 min					
Almoço					
13h45 min - 14h15 min	AE	PT	EM	AE	OC
14h15 min - 14h45 min	EM			EA	EM
14h45 min - 15h15 min					
15h15 min - 15h45 min		AE			
Intervalo					
16h15 min - 17h15 min	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC

Legenda. PT - Português; AE - Apoio ao Estudo; MAT - Matemática; EM - Estudo do Meio; EFM - Expressão Físico-Motora; EA - Expressões Artísticas; OC - Oferta Complementar.

Quadro B2.2

Componente letiva e não letiva da turma do 3.º ano (PES IV)

Hora / Dia	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira	
09h - 09h30 min	PT	ING	PT	EM	MAT	
09h30 min - 10h						
10h - 10h30 min		MAT				
Intervalo						
11h - 11h30 min	PT	MAT	PT	EM	EFM	
11h30 min - 12h					MAT	
12h - 12h30 min						AE
Almoço						
13h45 min - 14h15 min	EM	MAT	MAT	MAT	ING	
14h15 min - 14h45 min					AE	
14h45 min - 15h15 min					EA	PT
15h15 min - 15h45 min				AE		
Intervalo						
16h15 min - 17h15 min	AEC	EA	AEC	AEC	OC	

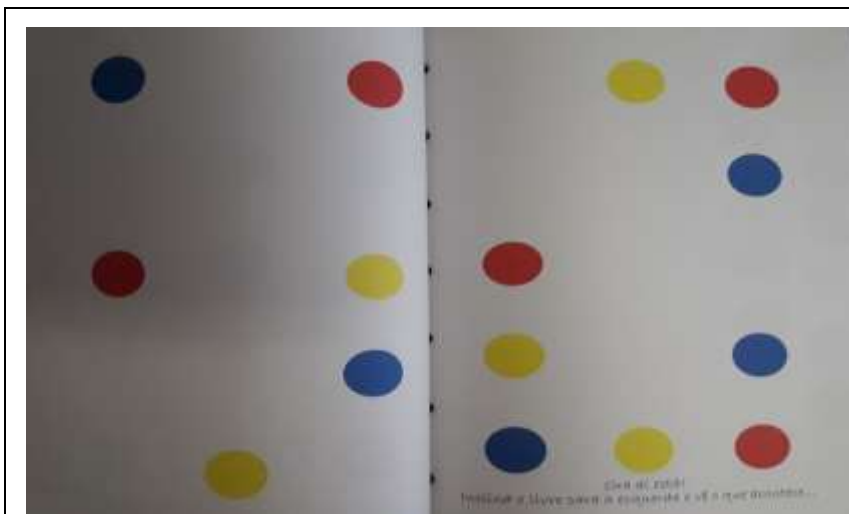


**Anexo C - Recursos didáticos relativos às atividades descritas**

---



C1 PES I - Excerto da história *Um Livro*



*Ora aí está!  
Inclina o livro para a  
esquerda e vê o que  
acontece...*



[Bater palmas]  
Três vezes...



*Continua a bater palmas!*



QUESTÃO-PROBLEMA:

COMO CONSTRUIR UMA BÚSSOLA?

I. Antes da experimentação...

É necessário:

- 1 Íman;
- 1 Agulha (coser);
- 1 Folha de papel;
- 1 Rolha de cortiça;
- 1 Caixa de plástico ou tina de vidro;
- Fita-cola.



II. Colocar em prática...

- Passo 1 - Desenhar a rosa dos ventos numa folha de papel.
- Passo 2 - Colocar água numa caixa de plástico (transparente) ou tina de vidro; colocar o recipiente sobre a folha de papel.
- Passo 3 - Passar a ponta do polo sul de um íman por cima de uma agulha de coser, começando no meio e acabando no bico, sempre no mesmo sentido, devagar e umas 30 vezes, para que a agulha fique magnetizada.
- Passo 4 - Prender a agulha de coser à rodela de cortiça com a ajuda de fita-cola de modo a que fique a boiar na horizontal com a rodela de cortiça.
- Passo 5 - Colocar a rodela de cortiça com a agulha a flutuar na água.

Ilustra o que observaste na experiência.

### III. Concluindo...

- Para que foi necessário passar várias vezes a agulha no íman?

---

---

- Para que polo apontou a agulha que colocaste sobre a rolha de cortiça na água?

---

Repara que...

Em que polo do íman passaste a agulha? \_\_\_\_\_

⇒ Ao ser atraída pela força magnética da Terra, a bússola aponta sempre a sua agulha magnética para norte.



⇒ Se aproximares o polo norte de um íman ao polo sul de outro íman, eles atraem-se.

⇒ Se aproximares o polo norte de dois ímanes e, também, o polo sul de dois ímanes verificas que eles se repelem.



Figura C2.3 Guião da atividade prática.

Quadro C2.1

Rubrica analítica da atividade prática (adaptado de Reis, 2009)

	Nível 1	Nível 2	Nível 3
<b>A.</b> Participa na atividade proposta	Só participa quando é solicitado(a).	Demonstra interesse e expõe algumas ideias.	Revela interesse e participa ativamente na atividade
<b>B.</b> Cumprir as regras de sala de aula	Não respeita as regras do professor; manifesta um comportamento desadequado em sala de aula.	Respeita o professor, mas por vezes mostra um comportamento desajustado.	Manifesta um comportamento adequado e respeito pelas ordens dadas.
<b>C.</b> Autonomia	Inicia a atividade, mas revela muitas dificuldades em resolver tarefas sozinho(a).	Começa a atividade, mas demonstra certa dificuldade em resolvê-la sozinho(a).	Gere bem o tempo e garante o término da atividade.
<b>D.</b> Trabalha em grande grupo	Não permite que os colegas intervenham.	Ouve, mas pode interpelar a comunicação dos colegas.	Ouve e deixa falar os colegas.
<b>E.</b> Contribui para discussão em grupo	Não contribui durante a discussão dos resultados.	Pode não ter os conceitos consolidados, mas ouve as opiniões dos colegas e tenta contribuir.	Manifesta conhecimento dos conteúdos e comunica-os.



**Anexo D - Projeto “À descoberta da nossa cidade”**

---



D1 Planificação do projeto “À descoberta da nossa cidade”

Projeto “À descoberta da nossa cidade”		Conteúdo	Intencionalidade
3.º Ano 24 Alunos	Estudo do Meio	<u>Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições</u> 3. O passado do meio local	Conhecer a história do meio local com recurso a atividades que promovam as inteligências múltiplas.

Inteligências Múltiplas associadas	Instrumentos de avaliação
Verbo-Linguística (VL); Cinestésica (C); Lógico-Matemática (LM); Musical (M); Espacial (E);	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grelha (Inteligências Múltiplas);</li> <li>• Produções dos alunos;</li> <li>• Registo fotográfico.</li> </ul>

Objetivos	Descrição das atividades	Recursos
<i>I Sessão (90 Minutos)</i>	<i>Inteligências - E / LM / VL</i>	
<b>Estudo do Meio</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer vestígios do passado local: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Feriado municipal;</li> <li>- Instrumentos antigos;</li> <li>- Costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, gastronomia, dança).</li> </ul> </li> </ul>	<b>10 Min   Puzzles</b> <u>Individual</u> - Distribuição e construção de um <i>puzzle</i> por aluno, para obtenção de imagens alusivas ao tema (monumento, prato típico, traje, entre outros).  <b>25 Min   A festa da cidade / feriado municipal</b> <u>Individual/Coletiva</u> - Leitura de um <i>e-mail</i> , que ilustra a ida de uma criança à festa da cidade e, que, enumere o que viu (articulação com os puzzles anteriores). O <i>e-mail</i> tem lacunas, ou seja, 24 palavras em código / “palavras mistério” e, cada aluno terá de as decifrar através do código alfanumérico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor;</li> <li>• Colunas;</li> <li>• Puzzles (peças);</li> <li>• Ficha (<i>e-mail</i>);</li> <li>• Vídeos.</li> </ul>

Objetivos	Descrição das atividades	Recursos
<p><b>Expressão Motora</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participar em danças / jogos de repertório tradicional.</li> </ul>	<p><b>10 Min   Dança típica</b>  <u>Coletiva</u> - Visualização e exploração de alguns vídeos associados ao folclore.</p> <p><b>45 Min   O folclore / Jogo tradicional</b>  <u>Coletiva</u> - Reprodução de alguns passos de dança alusivos ao folclore (c/ música).  <u>Coletiva</u> - Realização de um jogo tradicional (jogo da raposa).</p>	
<i>II Sessão (60 Minutos)</i>		<i>Inteligências - E / M</i>
<p><b>Expressão Musical</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e utilizar instrumentos musicais;</li> <li>Utilizar diferentes maneiras de reproduzir sons: <ul style="list-style-type: none"> <li>Percussão corporal;</li> <li>Objetos;</li> <li>Instrumentos musicais.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>10 Min   Apresentação (diapositivos)</b>  <u>Coletiva</u> - Apresentação de alguns instrumentos musicais tradicionais.</p> <p><b>50 Min   Instrumentos tradicionais</b>  <u>Jogo 1 (Ouvir) / Individual</u> - Cada aluno recebe um cartão com quatro sequências de instrumentos musicais. A professora reproduz, à vez, o áudio de cada sequência. O objetivo é ordenar as sequências musicais.  <u>Jogo 2 (Reproduzir) / Pares</u> - A turma é dividida em pares, que recebem um código (por exemplo, castanholas-3 batidas e palmas-2). Aleatoriamente, a professora pede a dois pares para reproduzirem os seus códigos (pode variar a intensidade).  <u>Jogo 3 (Criar) / Grupos</u> - Cada grupo cria, em primeiro lugar, uma sequência musical - inclui os instrumentos musicais, batidas corporais, pausa (silêncio), número de batidas. Posto isto, cada grupo apresenta a sua sequência</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador;</li> <li>Projektor;</li> <li>Colunas;</li> <li>Cartões;</li> <li>Folhas A4.</li> </ul>

Objetivos	Descrição das atividades	Recursos
<p style="text-align: center;"><i>III Sessão (90 Minutos)</i></p> <p><b>Estudo do Meio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer factos importantes para a história local (lendas históricas).</li> </ul> <p><b>Expressão Plástica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Inventar sequências de imagens com ou sem palavras (banda desenhada).</li> </ul> <p><b>Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escrever textos narrativos: <ul style="list-style-type: none"> <li>Pequenos textos (incluir os elementos quem, quando, onde, o quê, como);</li> <li>Introduzir diálogos em textos narrativos.</li> </ul> </li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Inteligências - E / LM</i></p> <p><b>10 Min   A origem do nome Santarém</b></p> <p><u>Coletiva</u> - Visualização do vídeo “A Lenda de Santarém   Mitos e Lendas” e respetiva exploração oral.</p> <p><b>20 Min   Banda Desenhada</b></p> <p><u>Individual</u> - A partir da lenda anterior, produção de uma banda desenhada (tendo em consideração os momentos definidos).</p> <p><b>60 Min   As personalidades da cidade</b></p> <p><u>Coletiva</u> - Recorrendo ao friso cronológico, a professora apresenta a fotografia de algumas das personalidades da cidade (Sá da Bandeira, Salgueiro Maia, Bernardo Santareno e Celestino Graça).</p> <p><u>Pares</u> - A partir de um guião (informações de cada personalidade) disponibilizado pela professora, cada par constrói uma pequena entrevista acerca do mesmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador;</li> <li>Projektor;</li> <li>Colunas;</li> <li>Vídeo;</li> <li>Friso cronológico;</li> <li>Fotografias;</li> <li>Guião;</li> <li>Folhas A4.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><i>IV Sessão (60 Minutos)</i></p> <p><b>Expressão Plástica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Inventar sequências de imagens com ou sem palavras (banda desenhada).</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Inteligência - E</i></p> <p><b>60 Min   Retrato</b></p> <p><u>Individual</u> - Consoante a personalidade atribuída (para construir a entrevista), cada elemento tem de fazer um retrato dessa mesma pessoa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador;</li> <li>Projektor;</li> <li>Friso cronológico;</li> <li>Fotografias;</li> <li>Folhas A4.</li> </ul>

Objetivos	Descrição das atividades	Recursos
<p style="text-align: center;"><i>V Sessão (60 Minutos)</i></p> <p><b>Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participar em atividades de expressão oral orientada.</li> </ul> <p><b>Expressão Dramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar adereços.</li> </ul>	<p style="text-align: right;"><i>Inteligências - VL / E</i></p> <p><b>60 Min   Entrevista a...</b></p> <p><u>Coletiva/Pares</u> - Dramatização/apresentação das entrevistas à turma (na qual um dos elementos fará o papel de entrevistador e o outro o entrevistado). Durante a apresentação, os pares devem utilizar a máscara.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevistas;</li> <li>Adereço (microfone).</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><i>VI Sessão (90 Minutos)</i></p> <p><b>Estudo do Meio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer vestígios do passado local: <ul style="list-style-type: none"> <li>Monumentos, igrejas, etc...</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Matemática (revisão)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Localização e orientação no espaço: <ul style="list-style-type: none"> <li>Representar segmentos de reta perpendiculares e paralelos.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>T.I.C.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar o computador como ferramenta de aprendizagem e de construção do conhecimento.</li> </ul>	<p style="text-align: right;"><i>Inteligências - E / VL</i></p> <p><b>40 Min   “Roteiro aos monumentos”</b></p> <p><u>Grupos</u> - A cada elemento de cada grupo recebe uma folha A4 (tabuleiro de jogo). Cada tabuleiro tem uma grelha com seis algarismos (correspondentes aos seguintes monumentos: Convento de São Francisco, Igreja da Graça, Seminário Patriarcal, Portas do Sol, Torre das Cabaças e Padrão de Santa Iria). A cada grupo é atribuído um algarismo. Cada grupo tem de criar um percurso até ao respetivo algarismo. À vez, cada grupo. Posto isto, cada grupo apresenta o seu percurso oralmente. Entre cada jogada, a professora apresenta informações do monumento através de diapositivos.</p> <p><b>50 Min   Mapa de conceitos / Aplicação “Kahoot!” (sistematização)</b></p> <p><u>Coletivo</u> - construção de um mapa de conceitos acerca do conteúdo trabalho até então.</p> <p><u>Pares</u> - realização de um questionário/jogo online sobre o tema explorado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computadores;</li> <li>Projektor;</li> <li>Apresentação digital;</li> <li>Grelhas;</li> <li>Folhas A4.</li> </ul>

D2 Puzzles



Traje de campino



Mercado municipal



Celestes



Varina e campino



Artesanato (cestaria)



Tourada



Orquestra Típica *Scalabitana*



Fandango



Feira Nacional da Agricultura



Torre das Cabaças



Casa do Brasil



Muralhas do castelo



Padrão de Santa Iria



Pampilhos



Estátua de D. Afonso Henriques



Instrumentos agrícolas/artesanato



Jardim da República



Portas do Sol



Praça de Touros Monumental Celestino Graça



Pandeireta



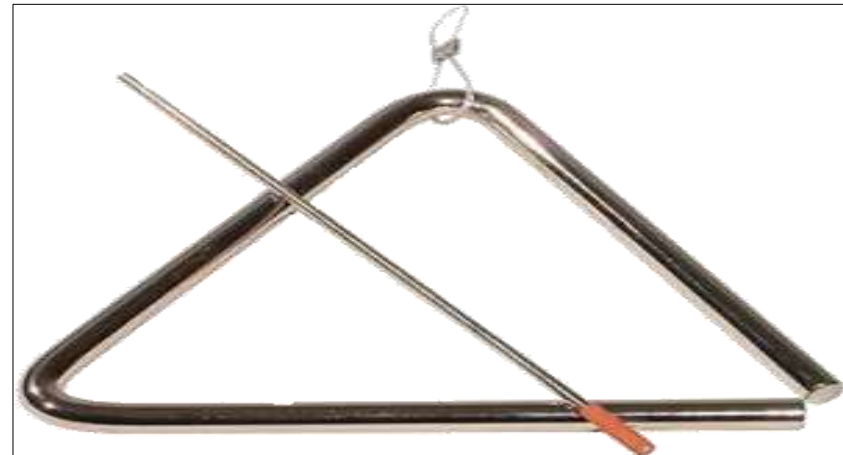
Castanholas



Tambor



Concertina



Triângulo

“À descoberta da nossa cidade”

O passado do meio local

- O feriado municipal
- A festa da cidade

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

O dia da cidade

1. Lê a mensagem de correio eletrónico (e-mail) e descobre as palavras em falta.

Para: raquel@hotmail.com  
[Adicionar Cc](#)

Assunto: Visita a Santarém  
[Anexar](#)

---

**Olá, Raquel!**

Vou contar-te a minha visita a **1.** 19-1-14-20-1-18-5-13. Adorei ouvir o meu avô contar histórias engraçadas sobre os seus tempos de criança, porque fomos à cidade onde nasceu.

Visitei **2.** 13-15-14-21-13-5-14-20-15-19, **3.** 13-21-19-5-21-19, **4.** 5-19-20-1-20-21-1-19... Mas sabes do que mais gostei? Foi das **5.** 6-5-19-20-1-19 da Cidade. O meu avô explicou que, um dia por ano, as cidades, vilas e aldeias comemoram o que têm de melhor e, por isso, existem os **6.** 6-5-18-9-1-4-15-19 **7.** 13-21-14-9-3-9-16-1-9-19. O de Santarém é a 19 de **8.** 13-1-18-3-15, em honra a São José.

As Festas animam a cidade durante uma semana. Isso mesmo! Em vários sítios da cidade houve diversão e atividades para todos: **9.** 3-15-14-3-5-18-20-15-19, exposições, atuações de **10.** 18-1-14-3-8-15-19 **11.** 6-15-12-3-12-15-18-9-3-15-19 e **12.** 15-18-17-21-5-19-20-18-1-19 locais, desportos radicais, **13.** 13-5-18-3-1-4-15-19 tradicionais para mostrar o **14.** 1-18-20-5-19-1-14-1-20-15, **15.** 9-14-19-20-18-21-13-5-14-20-15-19 antigos, as tasquinhas serviam **16.** 16-18-1-20-15-19 típicos, **17.** 4-15-3-5-19 regionais e largadas de **18.** 20-15-21-18-15-19.

No dia 18, eu e o meu avô assistimos à **19.** 13-9-19-19-1 e Procissão de São José. É o dia mais importante! A população reuniu-se, no centro **20.** 8-9-19-20-15-18-9-3-15, com a **21.** 6-9-12-1-18-13-15-14-9-3-1, **22.** 18-15-13-5-9-18-15-19 de São José, **23.** 3-1-13-16-9-14-15-19 e **24.** 3-1-22-1-12-5-9-18-15-19.

Já disse ao meu avô que quero levar-te comigo, vais adorar!

Beijinhos!  
**Joana**

ENVIAR
Guardar
Eliminar

**CÓDIGO**

1	2	3	4	5	6	7	8	9
a	b	c	d	e	f	g	h	i
10	11	12	13	14	15	16	17	18
j	k	l	m	n	o	p	q	r
19	20	21	22	23	24	25	26	
s	t	u	v	w	x	y	z	

**PALAVRAS**

1.	13.
2.	14.
3.	15.
4.	16.
5.	17.
6.	18.
7.	19.
8.	20.
9.	21.
10.	22.
11.	23.
12.	24.

#### D4 Apresentação digital



1/24



2/24



3/24



4/24

## A DANÇA RIBATEJANA



Os ranchos folclóricos dançam ao som de canções locais.



O fandango é uma dança, sem canto, sapateada.

No Ribatejo, tal como em outras regiões do nosso país, são típicos os **ranchos folclóricos** e, em especial, o **fandango**.

5/24

## A MÚSICA RIBATEJANA



Concertina



Pandeira



Tambor



Triângulo



Castanholas



Orquestra Típica Scarabitana

A **concertina** é um dos instrumentos musicais com os quais se acompanham as danças. Por exemplo, o **fandango**.

6/24

## O ARTESANATO DE SANTARÉM



Cestas de verga



Peças em madeira

O carro de bois é um instrumento agrícola antigo.

Ao conjunto de peças produzidas **manualmente**, a partir de **matérias-primas** da região, chamamos **artesanato**.

7/24

## A GASTRONOMIA DE SANTARÉM



Pampilhos



Celestes



Arrepiados

Da gastronomia fazem parte os doces, os petiscos, os pratos típicos da região. Os **pampilhos**, os **celestes** e os **arrepiados** são exemplos de doces.

8/24



9/24



10/24



11/24



12/24

O QUE PODEMOS VISITAR EM SANTARÉM?



Mercado municipal

Muralhas do castelo

13/24

O QUE PODEMOS VISITAR EM SANTARÉM?



Portas do Sol

Rio Tejo

Praça de Touros  
Celestino Graça

14/24

O QUE PODEMOS VISITAR EM SANTARÉM?



A Igreja do Seminário, também conhecida por Igreja de Nossa Senhora da Conceição, localiza-se na Praça Sá da Bandeira. Começou a ser construída em 1647.

15/24

O QUE PODEMOS VISITAR EM SANTARÉM?



O Convento de São Francisco começou a ser construído no ano de 1242.

16/24

## O QUE PODEMOS VISITAR EM SANTARÉM?



A Igreja da Graça é um símbolo do Gótico. Começou a ser construída em 1380, para os frades. Aqui encontra-se o túmulo de Pedro Álvares Cabral.

17/24

## O QUE SÃO LENDAS?

Lenda...

...de Santarém;

...da Torre das Cabaças;

...de Santa Iria.

Chama-mos lenda ao relato, oral ou escrito, de um acontecimento ao pormenor. A verdade desses acontecimentos é duvidosa.

18/24

## A LENDA DE SANTARÉM



ZigZaguer - Lenda de Santarém - Mitos e Lendas

19/24

## O QUE PODEMOS VISITAR EM SANTARÉM?



A Torre das Cabaças, também conhecida por Cabaceiro, é atualmente uma torre relógio.



A lenda...

20/24



## D5 Lendas (apresentação digital)

### A Lenda de Santarém<sup>30</sup>

Momento	Lenda
I	A lenda de Santarém remonta ao ano 1215 a. C. e reza que então reinava na Lusitânia o príncipe Gorgoris.
II	Um dia, Ulisses de Ítaca chegou à foz do Tejo, onde decidiu descansar por algum tempo antes de regressar à Grécia. Hóspede de honra de Gorgoris, Ulisses conheceu a sua filha Calipso por quem se apaixonou. Dos amores de Ulisses e da bela Calipso nasceu um filho, Ábidis.
III	Gorgoris soube do sucedido e perseguiu Ulisses para o castigar, mas este fugiu para Ítaca. Para esconder a desonra de sua filha, Gorgoris mandou pôr Ábidis dentro de um cesto e ordenou que o atirassem ao Tejo. O cesto boiou nas águas e, em vez de se perder no mar, subiu pelo rio até encalhar perto de uma gruta, que servia de covil a uma loba.
IV	A loba adotou a criança, amamentou-a e protegeu-a. Ábidis tornou-se num belo rapaz. Alimentava-se de peixe do rio e de frutos silvestres e estava habituado a conviver com os animais.
V	A certa altura, Ábidis foi capturado por uns caçadores e levado à presença de Calipso.
VI	Esta reconheceu o filho através de um sinal de nascença. Sem herdeiro varão, Gorgoris resolveu educá-lo como seu sucessor. Ábidis tornou-se, assim, no rei dos lusitanos. Um rei justo, sábio e humano.
VII	Mandou, então, edificar uma cidade no sítio onde viveu os primeiros vinte anos da sua vida. A essa cidade chamou Esca-Ábidis, que significa “manjar do príncipe Ábidis”, o primeiro nome da cidade de Santarém, cujos habitantes são hoje conhecidos por escalabitanos.

<sup>30</sup> Transcrição do áudio disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=AmxBx7Qa\\_48](https://www.youtube.com/watch?v=AmxBx7Qa_48).

### **A lenda da Torre das Cabaças<sup>31</sup>**

Durante o reinado de D. Manuel, não existindo em Santarém uma Torre de Relógio, foi pedido ao rei que fosse construída uma na vila, por ser tão necessária à população.

O rei concordou e deu o dinheiro necessário à construção da torre, tendo sido nomeados 8 responsáveis pela obra.

A obra fez-se e, logo que concluída, convidou-se o rei a vir admirá-la... Ao ver a torre, o rei mostrou-se particularmente desagradado com o resultado e achou mesmo que os dinheiros da vila tinham sido “muito mal gastos”. Assim, no topo da Torre, na armação férrea onde está suspenso o sino, o rei mandou colocar 8 cabaças que simbolizam as 8 cabeças ocas dos responsáveis pela construção da Torre.

### **A Lenda de Santa Iria**

Na margem do rio Nabão existia um convento onde vivia uma monja de grande beleza chamada Iria. Perto do convento havia um castelo de um nobre senhor que tinha um filho que era famoso pelos poemas de amor que compunha nas margens do rio.

Um dia, enquanto o jovem escrevia um poema, passou pela beira do rio um grupo de monjas e ele ficou fascinado por uma delas e logo ficou apaixonado. O jovem declarou os seus sentimentos à monja, mas ela não estava apaixonada por ele.

O pai do jovem foi procurar a bela monja e pediu-lhe que salvasse o jovem, pois ele morreria de tristeza. Irene prometeu ir visitá-lo, para lhe dizer que não o podia amar porque no seu coração só havia espaço para Deus. Conformado, o jovem só lhe pediu que jurasse nunca mais se apaixonar. A monja prometeu.

Mas as vozes cruéis levam ao jovem apaixonado a falsa informação de que Irene faltara ao seu juramento. Furioso, o jovem procura Irene e, à beira do rio Nabão, mata a bela monja e, para esconder o crime, lança o corpo ao rio. As águas levam o corpo do Nabão para o Zêzere e deste para o Tejo, onde depois aparece a sua sepultura em mármore branco bem perto de Santarém.

Diz outra lenda que, séculos mais tarde, as águas se abriram para que a Rainha Santa Isabel pudesse ver o túmulo de Santa Iria da Ribeira de Santarém.

*(in Rocha, 2003, pp. 18-21)*

---

<sup>31</sup> Adaptado de <http://www.santaremdigital.com/lenda-da-torre-das-cabacas.html>.

## D6 Textos informativos (personalidades da cidade)

“À descoberta da nossa cidade”

3.º ANO ▶ ESTUDO DO MEIO

O passado do meio local

- Personalidades.

GRUPO: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_

### As personalidades da minha cidade

#### Bernardo Santareno



A personalidade ilustrada na imagem chama-se António Martinho do Rosário. Nasceu em Santarém, a 19 de novembro de 1920. Decidiu formar-se em Medicina, trabalhando algum tempo como psiquiatra. Mas, foi na escrita que alcançou o seu maior sucesso e, por isso, é considerado um dos maiores dramaturgos\* portugueses. Este escritor é conhecido por Bernardo Santareno, porque foi o nome com o qual assinava sempre as peças de teatro. É curiosa a escolha do apelido Santareno, pois é o nome dado às pessoas que são naturais de Santarém.

Bernardo Santareno escreveu peças de teatro muito originais, dada a época em que viveu, mas muitas delas não chegaram a ser representadas em teatro, por causa da censura do governo (antes da revolução de abril, todas as obras tinham de ser lidas e aprovadas, antes do público as poder ler). Através das suas obras, o escritor encontrava uma forma de reclamar os direitos da população portuguesa.

O escritor morreu a 29 de agosto de 1980, em Lisboa. Em sua homenagem é possível encontrar, na cidade de Santarém, o Centro Dramático Bernardo Santareno, a Sala de Leitura Bernardo Santareno e, ainda, uma avenida e um monumento com o seu nome.



Sala de Leitura Bernardo Santareno



Monumento em homenagem

#### Glossário:

\* **Dramaturgo** - pessoa que escreve peças de teatro

O passado do meio local

- Personalidades.

GRUPO: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

## Entrevista a...

1. Lê atentamente o texto.
2. Constrói, a partir do texto lido, uma entrevista sobre essa personalidade.



*Bernardo Santareno*

Sou uma figura importante para a minha cidade porque

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

P.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

R.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

P.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

R.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

P.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

R.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**P.:**

**R.:**

**P.:**

**R.:**

**P.:**

**R.:**

**P.:**

**R.:**

**P.:**

**R.:**

## As personalidades da minha cidade

### Celestino Graça



Nesta fotografia vemos Celestino Pedro Louro da Silva Graça. Nasceu a 9 de janeiro de 1914, em Santarém. Celestino Graça cresceu e viveu na freguesia da Várzea (Grainho), que pertence ao concelho de Santarém.

Durante a juventude, Celestino estudou e formou-se na Escola Superior Agrária\* de Santarém, no ano de 1932.

Celestino Graça dedicou a sua vida à defesa e promoção das tradições do Ribatejo: o folclore. Por esta razão, tornou-se um importante etnólogo português, ou seja, incentivou o estudo da cultura, música e trajes do Ribatejo.

Em Santarém, criou e participou em várias associações e feiras. Por exemplo, criou a Associação Académica de Santarém (desporto), a Feira Nacional da Agricultura, vários Ranchos Folclóricos (crianças e adultos) e, ainda, o Festival Internacional de Folclore. Incentivou a construção da Praça de Touros de Santarém. Defendeu a tauromaquia\* ao ajudar na organização de várias corridas de touros, em Santarém.



Rancho Folclórico

Celestino Graça morreu a 24 de outubro de 1975, em Santarém. Em sua homenagem, é possível encontrar na cidade uma rua com o seu nome e vários monumentos: a Praça de Touros Monumental Celestino Graça e, junto a esta, está, também, um busto.



Busto (Celestino Graça)



Praça de Touros Monumental Celestino Graça

#### Glossário:

\* **Agrária** - relacionado com a agricultura.

\* **Tauromaquia** - arte de lidar e combater o touro (corrida de touros).

O passado do meio local

- Personalidades.

GRUPO: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

## Entrevista a...

1. Lê atentamente o texto.
2. Constrói, a partir do texto lido, uma entrevista sobre essa personalidade.



*Celestino Graça*

Sou uma figura importante para a minha cidade porque

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

P.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

R.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

P.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

R.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

P.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

R.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**P.:**

**R.:**

**P.:**

**R.:**

**P.:**

**R.:**

**P.:**

**R.:**

**P.:**

**R.:**

## As personalidades da minha cidade

### Sá da Bandeira



É conhecido por Sá da Bandeira, mas o seu nome de nascimento é Bernardo de Sá Nogueira de Figueiredo. É natural de Santarém, onde nasceu a 26 de setembro de 1795. Nesse tempo, a população portuguesa era dividida por classes (o povo, a nobreza, o clero\* e, acima de todos, o rei) e, Sá da Bandeira, pertencia a uma família da nobreza\*. Por isso, teve oportunidade de seguir uma importante carreira militar. Mas, não ficou por aqui. Era militar, mas também tinha muito interesse nos estudos: Matemática, Filosofia e Ciências Naturais.

Participou em várias guerras, tanto no nosso país como no estrangeiro, sempre em nome de Portugal. Ao longo dos anos, recebeu várias distinções pelo excelente trabalho militar, entre elas, a mais importante de todas: General do Exército Português.

O nome Sá da Bandeira teve origem numa das batalhas em que o militar participou: o militar reuniu-se com as suas tropas num sítio chamado Alto da Bandeira, em Vila Nova de Gaia. Durante um ataque das tropas rivais ficou ferido com uma bala no braço direito, que acabou por lhe ser amputado. Em lembrança do local e pela sua coragem foi agraciado com o título de Marquês Sá da Bandeira. Ainda foi Presidente do Conselho de Ministros (primeiro-ministro).

Sá da Bandeira morreu a 6 de janeiro de 1876, em Lisboa. Na cidade de Santarém, é possível visitar alguns monumentos em sua homenagem: uma praça na qual foi erguida uma estátua, um teatro e uma escola com o seu nome.



Teatro Sá da Bandeira



Estátua na Praça Sá da Bandeira

#### Glossário:

\* **Clero** - conjunto de pessoas dedicadas à religião.

\* **Nobreza** - conjunto de pessoas que possuem títulos, por exemplo, título de marquês.

## Entrevista a...

1. Lê atentamente o texto.
2. Constrói, a partir do texto lido, uma entrevista sobre essa personalidade.



*Sá da Bandeira*

Sou uma figura importante para a minha cidade porque

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

P.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

R.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

P.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

R.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

P.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

R.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**P.:**

**R.:**

**P.:**

**R.:**

**P.:**

**R.:**

**P.:**

**R.:**

**P.:**

**R.:**

## As personalidades da minha cidade

### Salgueiro Maia



Fernando José Salgueiro Maia nasceu em Castelo de Vide (distrito de Portalegre) a 1 de julho de 1944. Aos vinte anos, entrou na Academia Militar (Lisboa). Mais tarde, foi comandante na Escola Prática de Cavalaria de Santarém.

Conhecido como “Capitão sem Medo”, o militar foi um exemplo de coragem na revolução de 25 de abril de 1974. Hoje em dia, é considerado um herói da História do nosso país. Porquê?

Salgueiro Maia era militar, um capitão que estava habituado a participar em guerras, mas preferia a paz para poder ler, viver e ser feliz. Preferia viver em liberdade. Desejava que ele e todos os portugueses vivessem em liberdade. Ansiava acabar com a ditadura\* que existia em Portugal há muitos anos.

Na madrugada de 25 de abril de 1974, reuniu-se com os seus 240 militares, na Escola Prática de Cavalaria de Santarém, e partiram para Lisboa nas chaimites\*, para derrubar o governo ditatorial. Já em Lisboa, milhares de portugueses enchiam as ruas e as praças por onde os militares passavam. Naquele dia fez-se História: Salgueiro Maia conseguiu fazer a revolução e devolveu a liberdade aos portugueses, sem que houvessem feridos. Nos canos das armas dos militares foram colocados cravos vermelhos. Por isso, a Revolução do 25 de abril de 1974 também é conhecida pela Revolução dos Cravos (símbolo da Liberdade).



Salgueiro Maia morreu a 4 de abril de 1992, em Lisboa. Na cidade de Santarém encontra-se um monumento em sua homenagem: uma estátua junto a uma chaimite, próximas do local onde foi recebido pelos escalabitanos ao regressar de Lisboa. Também existe uma escola e uma rua da cidade com o seu nome.

#### GLOSSÁRIO

- \* **Ditadura** - governo no qual o poder é dado a uma só pessoa.
- \* **Chaimite** - tanque de guerra utilizado pelos militares.

O passado do meio local  
- Personalidades.

GRUPO: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

## Entrevista a...

1. Lê atentamente o texto.
2. Constrói, a partir do texto lido, uma entrevista sobre essa personalidade.



# Salgueiro Maia

Sou uma figura importante para a minha cidade porque

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

P.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

R.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

P.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

R.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

P.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

R.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**P.:**

**R.:**

**P.:**

**R.:**

**P.:**

**R.:**

**P.:**

**R.:**

**P.:**

**R.:**

D7 Grelha - roteiro aos monumentos

GRUPO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

P																			
O			1				2								4				
N			1				2								4				
M																			
L																			
K																			
J																			
I			5															6	
H			5															6	
G																			
F																			
E																			
D																			
C																			
B																			
A																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19

D8 Kahoot!

Como se chama a **região** do país a que Santarém pertence?



0 Answers

▲ Algarve      ◆ Ribatejo

● Minho      ■ Alentejo

As **tradições** são...



0 Answers

▲ ... pratos típicos de uma cidade.      ◆ ... costumes passados oralmente num curto período de tempo.

● ... costumes transmitidos oralmente ao longo de muitos anos.      ■ ... lendas.

O **traje** típico do Ribatejo chama-se...



0 Answers

▲ ... traje minhoto.      ◆ ... traje de campino.

Um dos **símbolos** do Ribatejo são...



0 Answers

▲ ... os cravos.      ◆ ... o barrete de campino.

O **fandango** é uma dança que...



0  
Answers

▲ ... é dançada por um homem e uma mulher.

◆ ... é dançada em grupo.

● ... é dançada sem música.

■ ... é dançada só por dois homens.

Observa a imagem e seleciona a **sequência** correta de instrumentos musicais.



0  
Answers

▲ Castanholas - concertina - ferrinhos - pandeireta - tambor

◆ Clavas - concertina - ferrinhos - tambor - pandeireta

O **feriado** municipal de Santarém comemora-se no dia 19 de março?



0  
Answers

▲ Verdadeiro

◆ Falso

O feriado da cidade é em **honra** de...



0  
Answers

▲ Santo António,

◆ São José.

Em que **revolução** participou Salgueiro Maia?



0  
Answers

▲ **Revolução do Alto da Bandeira.**      ◆ **Revolução do 25 de abril.**

Em Santarém, podemos visitar a **Torre...**



0  
Answers

▲ **... do Sol.**      ◆ **... do Brasil.**  
● **... das Cabaças.**      ■ **... de D. Afonso Henriques.**

Observa as imagens e **seleciona** a sequência correta de monumentos.



0  
Answers

▲ **Convento de S. Francisco - Igreja da Graça - Seminário**      ◆ **Igreja da Graça - Convento de S. Francisco - Seminário**

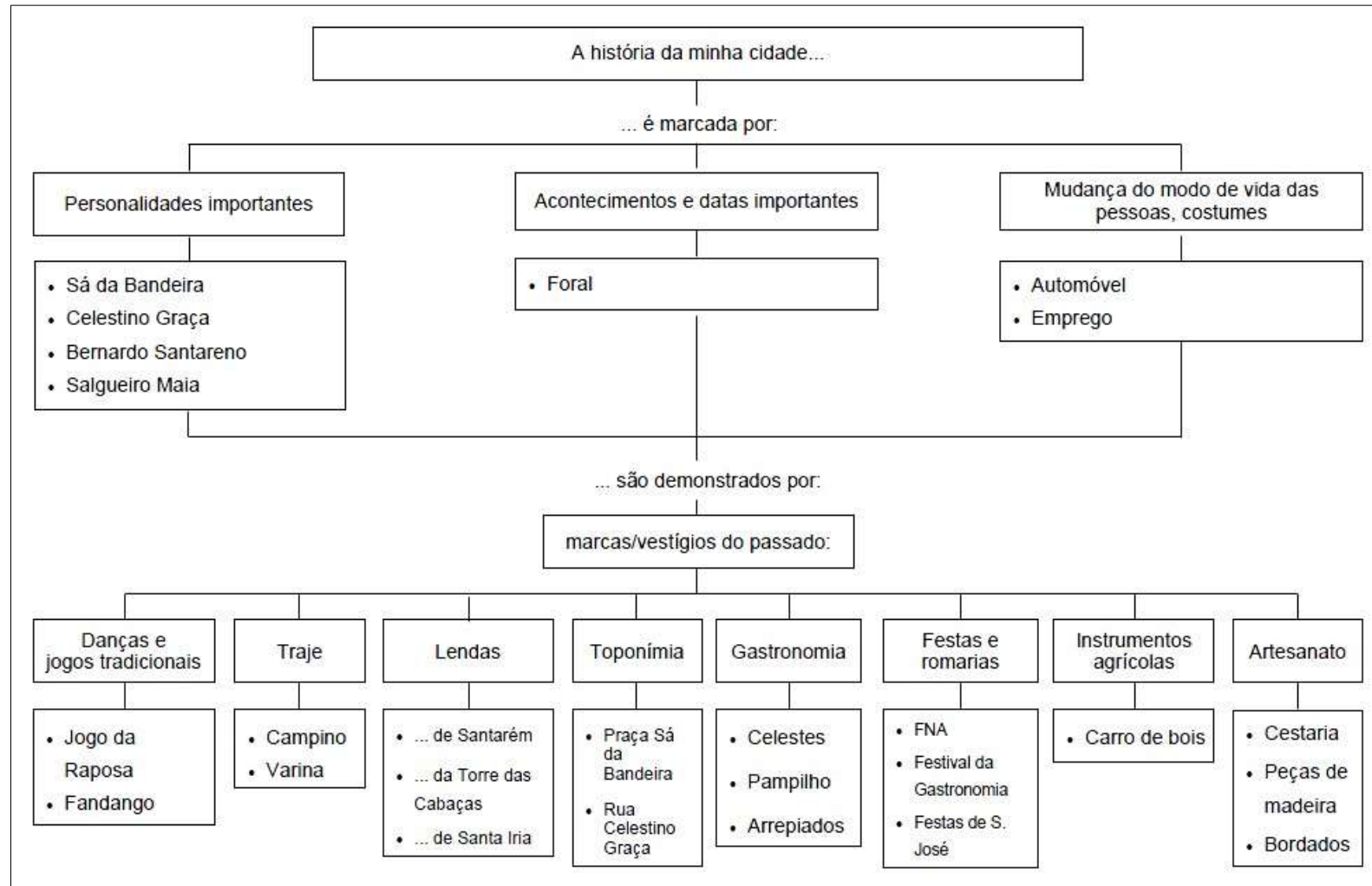
Observa as personalidades e seleciona a sequência de profissões das mesmas.



0  
Answers

▲ **Etnólogo - Militar - Escritor - Militar**      ◆ **Militar - Militar - Escritor - Etnólogo**

**D9** Mapa de conceitos (sistematização)



(adaptado de Lima, Barrigão, Pedroso, & Rocha, 2017, p.3)



## **Anexo E - Instrumentos de recolha e análise de dados**

---



## E1 Grelha de avaliação das inteligências mobilizadas no projeto

Inteligências e EA		Atividades	Níveis de desempenho			
Inteligência	Predisposição / EA	A turma:	Nível 1 (Insuficiente)	Nível 2 (Suficiente)	Nível 3 (Bom)	Nível 4 (Muito Bom)
VL	Sensação - Pensamento	1) Debate ideias/impressões.			x	
	Intuição - Pensamento	2) Interpreta informação de uma história.			x	
	Intuição - Sentimento	3) Constrói uma entrevista		x		
LM	Intuição - Sentimento	4) Resolve um dilema (palavras codificadas).				x
E	Sensação - Pensamento	5) Constrói um puzzle.		x		
	Intuição - Pensamento	6) Visualiza diapositivos e/ou vídeos				x
	Sensação - Pensamento	7) Cria uma banda desenhada			x	
	Intuição - Pensamento	8) Cria uma ilustração (personalidade).			x	
	Sensação - Sentimento	9) Dramatiza uma entrevista.			x	
	Sensação - Sentimento	10) Cria um mapa de conceitos.			x	
	Sensação - Pensamento	11) Cria um trajeto.				x
C	Intuição - Sentimento	12) Recria um jogo tradicional.				x
	Sensação - Pensamento	13) Recria uma dança tradicional.		x		
M	Intuição - Sentimento	14) Sequencia diferentes sons.				x
	Sensação - Pensamento	15) Produz sequências de sons <sup>32</sup> .	-	-	-	-
	Intuição - Pensamento	16) Inventa uma sequência de sons.				x

<sup>32</sup> Relembramos que, esta atividade não apresenta avaliação, uma vez não ter sido possível realizá-la, por motivos de gestão de tempo.

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

## QUESTIONÁRIO

Após teres realizado as atividades sobre a cidade de Santarém, responde às seguintes questões.

### OBSERVA O QUADRO SEGUINTE.

#### 1. Pinta o retângulo...

... da atividade que mais gostaste, de amarelo;

... da atividade que menos gostaste, de azul.

#### Atividades “À descoberta da minha cidade...”

<input type="checkbox"/> Construção dos puzzles	<input type="checkbox"/> Jogo dos instrumentos musicais
<input type="checkbox"/> Texto “O dia da cidade”	<input type="checkbox"/> Banda desenhada
<input type="checkbox"/> Dança (folclore)	<input type="checkbox"/> Retrato
<input type="checkbox"/> Jogo da Raposa	<input type="checkbox"/> Jogo dos monumentos
<input type="checkbox"/> Construção da entrevista	<input type="checkbox"/> Esquema (mapa de conceitos)
<input type="checkbox"/> Dramatização da entrevista	<input type="checkbox"/> Jogo “Kahoot!”

#### 2. Coloca...

- um **X**, no retângulo da atividade em que tiveste mais dificuldade. Porquê?

---

---

- um **✓**, no retângulo da atividade em que tiveste menos dificuldade. Porquê?

---

---

#### 3. Gostaste mais das atividades em que trabalhaste em par/grupo ou individualmente? Porquê?

---

---

#### 4. Ordena, de 1 a 7, consoante o tipo de atividades que mais gostas de fazer.

- Escrever textos
- Fazer esquemas
- Expressão Plástica
- Expressão Musical
- Expressão Dramática
- Expressão Corporal
- Debater

**E3** Análise de conteúdo<sup>33</sup> - questionário aplicado à turma

Questão	Categoria <sup>34</sup>	Atividade	Subcategoria	Unidade de registo	Aluno(s) n.º:	Total	
2	Maior dificuldade	Puzzles	Montagem	"... os puzzles estavam sempre a desmontar."	1, 20	12	
			Dificuldade	"... era difícil."	2, 4, 18, 20		
			Número de peças	"... tinha muitas peças."	10		
			Dificuldade na montagem	"... havia peças que [não] me estava a lembrar."	5, 6, 12, 19		
				"... não consegui."			
				"... não conseguia montá-lo."			
			Imagem auxiliar	"... não se tinha o monumento à nossa frente."	11		
			Dança	"Não saber dançar"	"... não sei dançar."	7, 21	3
				Incumprimento das indicações	"... os outros não faziam como a Inês mandava."	13	
			Jogo da Raposa	Execução	"... não conseguia agarrar a colega."	16	1
			Entrevista (construção)	Formular perguntas/respostas	"... com base no texto não tinha muitas respostas nem perguntas." "... eu não sabia perguntas para fazer."	9, 14	2
			Instrumentos musicais		"... quase o meu grupo não teve tempo para escolher."	3	1
			Retrato	Não "ser bom a"	"... eu não sou bom a desenhar."	22	2
				Detalhe	"... tínhamos de fazer bem feitinho."	15	
	Monumentos	Difícil	"... foi difícil."	23	1		
	Kahoot!	Consolidação do conteúdo	"... não me lembrava."	24	1		
2	Menor dificuldade	Puzzle	Jogo habitualmente realizada	"... eu faço muitos puzzles."	21	2	
			Atividade fácil	"... é fácil."	24		
		Dança	Atividade habitual	"... eu danço em casa e como eu danço foi fácil."	9	1	

<sup>33</sup> (Adaptada de Bardin, 1994).

<sup>34</sup> Na categoria «Maior dificuldade», não constam quatro atividades - correio eletrónico, entrevista (dramatização), banda desenhada e esquema - assim como na categoria «Menor dificuldade» - correio eletrónico, entrevista (construção) e esquema -, pelo facto de não terem sido seleccionadas por nenhum dos alunos.

Questão	Categoria <sup>34</sup>	Atividade	Subcategoria	Unidade de registo	Aluno(s) n.º:	Total
		Jogo	Conhecimento das regras	"... eu já sabia o jogo."	15, 22	1
				"... era só ler."		
		Entrevista (dramatização)	Atividade fácil	"... dizer uma entrevista é fácil." "... eu não tenho dificuldade em dramatizar." "... não era difícil." "... era só fazer uma entrevista."	2, 11, 12, 18, 23	5
		Instrumentos musicais		"... não precisei de ajuda."	16	1
		Banda desenhada	Gosto pessoal	"... tinha de desenhar e eu adoro desenhar."	20	2
			Atividade fácil	"... era só desenhar e lenda em banda desenhada."	14	
		Monumentos	Conhecimento	"... eu já sabia."	19	1
			Atividade fácil	"... era bem fácil."	1, 4, 6	3
			Divertida	"... era divertido."	7	1
		<i>Kahoot!</i>	Conhecimento	"... sabíamos tudo." "... errei uma."	3	2
			Diversão e conhecimento	"... era divertido e eu sabia."	13	1
			Diversão e facilidade	"... era fácil e divertido."	10	1
			Ferramenta de exploração	"... era no tablet."	5	1
	Individualmente	-	Individualismo	"... assim posso fazer as respostas à minha maneira." "... não tenho de discutir."	7, 20	2
3	Par/Grupo	-	Troca de ideias	"... com os pares podemos falar. " "... aprendo com a outra pessoa. " "... assim não temos só as nossas ideias. " "... assim posso dizer as minhas ideias. "	2, 13, 15, 22	4
			Cooperação	"... se eu não soubesse eles podiam fazer. " "... trabalhamos melhor. " "... nos ajudamos. "	3, 5, 10	3
3	Par/Grupo	-	Companhia/amigos	"... eu gosto de fazer os trabalhos com os meus colegas. " "... assim posso fazer com companhia. " "... adoro fazer a pares. "	12, 19, 21, 23	4

Questão	Categoria <sup>34</sup>	Atividade	Subcategoria	Unidade de registo	Aluno(s) n.º:	Total
				"... é sempre melhor trabalhar com amigos. "		
		Facilidade		"... é mais fácil. "	1, 11, 17	3
		Diversão		"... é mais divertido. "		
				"... as atividades que fizemos foram giras! "	4, 6, 9, 18, 24	5
				"... é mais giro. "		
					TOTAL <sup>35</sup>	66

<sup>35</sup> Dos vinte e quatro alunos: (i) três indicaram as atividades, no entanto, não justificaram a sua escolha; (ii) uma aluna não respondeu ao questionário (faltou).

**E4** Guião da entrevista<sup>36</sup> (professora cooperante)

Entrevistada	Professora cooperante	Data	22.11.2017	Recursos	- Guião (entrevista);
Entrevistadora	Inês Anastácio	Local	Instituição		- Gravador.

Bloco	Objetivo	Questões orientadoras / perguntas de recurso e aferição
<p><b>Bloco 0</b></p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<p><u>Contextualização da situação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Solicitar</i> a colaboração;</li> <li>- <i>Enumerar</i> objetivos, temas a abordar;</li> <li>- <i>Criar</i> um ambiente propício à entrevista;</li> <li>- <i>Informar</i> a utilização do gravador;</li> <li>- <i>Garantir</i> a confidencialidade.</li> </ul>	<p>Agradeço, desde já, a sua disponibilidade em realizar a presente entrevista. Esta tem como objetivo conhecer a sua opinião sobre a prática de ensino alicerçada nas inteligências múltiplas e na diferenciação pedagógica no 1.º CEB.</p> <p>Devo salientar, ainda, o facto de a entrevista ser gravada; no entanto, todos os dados recolhidos serão usados exclusivamente para fins académicos.</p> <p>- Posso gravar a entrevista?</p>
<p><b>Bloco 1</b></p> <p>A. Organização do ambiente de trabalho</p> <p>B. Diferenciação pedagógica</p>	<p>(Contextualização)</p>	<p>O primeiro bloco da entrevista é focado na organização do ambiente de trabalho/organização da turma bem como na diferenciação pedagógica. Isto porque, desde o ano letivo anterior, quando realizei estágio curricular na sua turma e, agora, aquando da implementação do projeto, pude constatar algumas alterações ao nível do ambiente de aprendizagem: a turma está organizada por grupos ao invés da disposição anterior, mais individualista.</p>

<sup>36</sup> (Adaptado de Amado, 2014).

Bloco	Objetivo	Questões orientadoras / perguntas de recurso e aferição
<p>Bloco 1</p> <p>A. Organização do ambiente de trabalho</p> <p>B. Diferenciação pedagógica</p>	<p><u>Organização do ambiente de trabalho</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Perceber</i> as estratégias de gestão do grupo.</li> </ul> <p><u>Diferenciação pedagógica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Conhecer</i> as estratégias de diferenciação adotadas pela docente.</li> </ul>	<p><u>Organização do ambiente de trabalho</u></p> <p>1.1 Quais foram as razões que a levaram a optar por esta metodologia?</p> <p>1.2 Perante esta organização, de que forma gere o grupo e a realização das atividades diariamente?</p> <p>Associada à questão da organização da sala de aula está a forma de como são geridos os ritmos de aprendizagem, isto é, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica.</p> <p><u>Diferenciação Pedagógica</u></p> <p>1.3 Como define a metodologia da diferenciação pedagógica?</p> <p>1.4 Que medidas/estratégias de diferenciação pedagógica adota, tendo em consideração os grupos de trabalho que formou?</p> <p>1.5 Em que medida esta opção contribui para a aprendizagem dos alunos?</p>
<p><b>Bloco 2</b></p> <p>Implementação do projeto “À descoberta da nossa cidade”</p>	<p><u>Tipologia de atividades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relacionar</i> a natureza das atividades propostas com aquelas que habitualmente a turma realiza.</li> </ul>	<p>O segundo bloco de perguntas está relacionado com a implementação do projeto “À descoberta da nossa cidade”, que foi planificado segundo a teoria das Inteligências Múltiplas.</p> <p><u>Tipologia de atividades</u></p> <p>2.1 Já implementou esta metodologia de ensino, no decorrer da sua prática pedagógica?</p>

Bloco	Objetivo	Questões orientadoras / perguntas de recurso e aferição
<p>Bloco 2</p> <p>Implementação do projeto “À descoberta da nossa cidade”</p>	<p><u>Planificação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Conhecer</i> a opinião da docente relativa às atividades realizadas.</li> </ul> <p><u>Materiais produzidos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Perceber</i> a importância dos materiais para o sucesso das atividades.</li> </ul>	<p>2.2 Tendo em conta as características da turma, qual é o tipo de atividades/áreas que, à partida, são mais profícuas para a turma?</p> <p>2.3 Quais considerou ser as atividades que, à partida, ofereciam mais dificuldade aos alunos?</p> <p>2.4 Considera que as atividades planificadas cumpriram os objetivos definidos? Em que medida?</p> <p>2.5 Dos materiais produzidos para as atividades, em que medida facilitaram a exploração e compreensão dos conteúdos?</p>
<p><b>Bloco 3</b></p> <p>Potencialidades do ensino multimodal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Conhecer</i> o ponto de vista da docente relativamente ao ensino baseado nas inteligências múltiplas;</li> <li>- <i>Compreender</i> as potencialidades e condicionantes desta metodologia de ensino.</li> </ul>	<p>Para terminar, o terceiro bloco de perguntas tem como objetivo conhecer o seu ponto de vista relativamente ao processo de ensino-aprendizagem baseado na teoria das inteligências múltiplas.</p> <p>3.1 Como define a metodologia de ensino sustentada nas IM?</p> <p>3.2 No seu ponto de vista, quais são as potencialidades e condicionantes da multimodalidade de ensino, para o mesmo conteúdo curricular?</p> <p>3.3 Quanto ao papel do professor, quais são as principais diferenças relativamente ao método de ensino “tradicional”?</p> <p>3.4 Tendo em conta a sua experiência profissional, esta metodologia proporciona aos alunos maior pré-disposição para aprender?</p>

## **E5** Transcrição da entrevista (professora cooperante)

### **BLOCO 1.** Organização do ambiente de trabalho e diferenciação pedagógica

#### **1.1** Quais foram as razões que a levaram a optar por esta metodologia?

*Por um lado, por eu acho que... sentados, em grupo, podem-se ajudar muito uns aos outros; por outro lado, há dois grupos de crianças que são muito rápidas nos seus trabalhos e, portanto, acabam por ter também um ensino mais individualizado desta forma, porque conseguem outros trabalhos juntos enquanto os colegas ainda estão a fazer os trabalhos que estão para trás. Pronto, também é mais fácil apoiar, por exemplo, o grupo das crianças da Educação Especial, o grupo das crianças que têm dificuldade, porque conseguimos explicar para quatro crianças ao mesmo tempo de cada vez. Eles vão-se ajudando uns aos outros.*

#### **1.2** Perante esta organização, de que forma gere o grupo e a realização das atividades diariamente?

*(...) Giro mais ou menos da mesma forma que geria. Pronto, só que antigamente era mais difícil chegar a quem tinha dificuldades, porque tinha que andar nos vários lugares. Neste momento, consigo chegar mais rapidamente e explicar a um grupo pequeno (sem ser ao grupo de turma), a um grupo de quatro, cinco crianças... e também consigo realmente pôr as outras crianças mais rápidas a puxarem umas pelas outras, para se ajudarem nos “trabalhos extra”, como eles chamam.*

#### **1.3** Como define a metodologia da diferenciação pedagógica?

*Portanto, acho que há o básico, há o que está definido o que todas as crianças têm que saber. Depois, a partir daí, não acho que seja obrigatório que todos tenham que fazer os mesmos trabalhos. Cada criança tem o seu ritmo, portanto, há certos trabalhos que é essencial que todos façam e esses eu exijo que assim seja; há outros trabalhos que não acho que seja fundamental que todos façam. Portanto, há crianças que realmente irão fazer mais do que outras, trabalhos mais profundos, mais exigentes e há outras para quem faço algumas adaptações: não exijo que façam um texto tão grande ou que façam certos trabalhos mais difíceis.*

#### **1.4** Que medidas/estratégias de diferenciação pedagógica adota, tendo em consideração os grupos de trabalho que formou?

*É muito... É isso [reportando-se à resposta dada anteriormente], é o tipo trabalho, o tipo de profundidade que o trabalho tem, o grau de exigência e também a quantidade de trabalho.*

#### **1.5** Em que medida esta opção contribui para a aprendizagem dos alunos?

*Acho que melhora o sucesso, por exemplo: há o grupo da Educação Especial que tem direito a que se leia nas provas; e, não é só nas provas, no dia a dia eu sei que se eu não lhes*

*ler os textos eles têm mais dificuldade em entender. Portanto, eles estão ali os quatro, eu posso explicar para o resto da turma e depois vou ali àquele “grupito” ler as perguntas e é o suficiente, às vezes, para eles já conseguirem fazer os trabalhos sozinhos.*

## **BLOCO 2. Implementação do projeto “À descoberta da nossa cidade”**

### **2.1 Já implementou esta metodologia de ensino no decorrer da sua prática pedagógica?**

*Sim, normalmente com as turmas (mais) de 4.º ano. Costumo fazer muitos trabalhos de grupo, projeto de pesquisa e, realmente consegue-se fazer trabalhos muito interessantes e eles aprendem de uma forma completamente diferente.*

### **2.2 Tendo em conta as características da turma, quais são o tipo de atividades/áreas que, à partida, são mais profícuas para a turma?**

*Principalmente, trabalho a pares. Mais do que grupo, porque eles em grupo dispersam mais, embora às vezes faça algumas atividades em grupo, mas mais o trabalho a pares e atividades realmente... ativas, em que eles tenham que experimentar, que fazer, debater também... Também é uma turma que gosta de debater! [risos, em concordância com a sugestão da entrevistadora.]*

### **2.3 Quais considerou serem as atividades que, à partida, ofereciam mais dificuldade aos alunos?**

*Por estranho que pareça talvez a dança, porque é um tipo de dança muito diferente daquela que eles estão habituados, em que têm que colaborar a pares e isso às vezes não é fácil. Portanto, é uma maneira de dançar e pensar muito diferente daquela que eles estão habituados e, ainda por cima, não só tinham de pensar nos passos deles como [tinham] de o fazer juntamente com a outra pessoa.*

#### **2.3.1 E na sua rotina, o que acha que eles têm mais dificuldade a fazer?**

*Escrita de textos, saber respeitar as opiniões dos outros... principalmente.*

### **2.4 Considera que as atividades planificadas cumpriram os objetivos definidos? Em que medida?**

*Sim, considero. Deu para eles saberem o que tinham que saber, portanto, foram cumpridos. Falamos na semana seguinte, estivemos a fazer uns exercícios do livro sobre a matéria que tinha sido dada na semana passada e eles lembravam-se do que tinham feito. Portanto, foram cumpridos.*

*[A cooperante reporta-se à realização do esquema que pressupunha a sistematização do conteúdo abordado com o projeto]. Foi muito importante para a consolidação do trabalho ter-se feito o mapa de conceitos que se fez no final da semana, porque senão não sei se as ideias não teriam ficado todas muito no ar.... Mas não, como foram havendo os vários trabalhos com a participação dos alunos, mas como houve a tal consolidação no fim da*

*semana, o escrever as ideias do que aconteceu, o resumo deu para, realmente, organizar as ideias que, aparentemente, tinham ficado no ar foram assentes.*

## **2.5 Dos materiais produzidos para as atividades, em que medida facilitaram a exploração e compreensão do conteúdo curricular?**

*Acho que contribuíram, porque as coisas quando não abstratas, nestas idades, são sempre muito mais fáceis de entender.*

### **BLOCO 3. Potencialidades do ensino multimodal**

#### **3.1 Como define a metodologia de ensino sustentada nas inteligências múltiplas?**

*É uma metodologia muito ativa, em que as crianças não têm que estar só a ouvir e têm que mexer que fazer, que pensar por elas. Portanto, à partida facilita a aprendizagem, são mais autónomos.*

#### **3.2 No seu ponto de vista, quais são as potencialidades e condicionantes da multimodalidade de ensino, para o mesmo conteúdo curricular?**

*As potencialidades eu acho que são muitas, porque realmente as crianças habituam-se a pensar, a experimentar, a colocar hipóteses. As dificuldades são conseguirem trabalhar autonomamente e o quererem e conseguirem realmente fazê-lo e pensarem por si próprias... São a dificuldade de organização de algumas crianças, que se perdem a meio do seu trabalho e são o saber trabalhar a pares.*

#### **3.3 Quanto ao papel do professor, quais são as principais diferenças em comparação com o método de ensino tradicional?**

*Este, talvez exija uma participação mais ativa do professor: ativa, no sentido em que desgasta mais, no sentido em que tem de circular mais, que estar atento a várias coisas. No entanto, como não tem um papel tão principal, no sentido de estar só ele a dar a aula... por outro lado, acho mais interessante.*

#### **3.4 Tendo em conta a sua experiência profissional, esta metodologia proporciona aos alunos maior pré-disposição para aprender?**

*Sim. Porque estão a experimentar, estão a fazer... E basta não estarem sempre sentados, parados a ouvir, que já predispõe a aprenderem.*